

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, Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, 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.

Výkonný redaktor/Editor

PEDAGOGIKA SK, ročník 11, 2020, číslo 4/ PEDAGOGIKA.SK, volume 11, 2020, No. 4.

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board. Časopis vychádza štvrtročne/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. 4, s. 51

Obsah

Predhovor

Štúdie

D o d e k o v á, Žaneta: Ašpirácie žiakov k vede z pohľadu vedeckého kapitálu a preferencií rodičov.....	204
Ž i t n i a k o v á G u r g o v á, Beáta, V a š a š o v á, Zlata: Súvislosti pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra v škole.....	216

Diskusia

O n d r e j k o v i č, Peter: Mládež alebo mladá generácia? Zostane mládež iba pojmom krásnej literatúry?.....	228
--	-----

Správy

B a k o š o v á, Zlatica: Pozvánka na konferenciu.....	241
B a k o š o v á, Zlatica: Prihláška za člena SPS.....	245

Recenzie

M a t u l č í k, Július: Andragogická komunikácia (Petronela Lauková).....	246
--	-----

Contents

Preface

Studies

D o d e k o v á, Žaneta: Pupils' aspirations to science from the perspective of science capital and parent's preferences.....	204
Ž i t n i a k o v á G u r g o v á, Beáta, V a š a š o v á, Zlata: Context of the work satisfaction of school employees and perceived personality characteristics of the leader in school.....	216

Discussion

O n d r e j k o v i č, Peter: Youth or Young Generation?.....	228
---	-----

Reports

B a k o š o v á, Zlatica: Conference invitation.....	241
B a k o š o v á, Zlatica: SPS member application.....	245

Reviews

M a t u l č í k, Július: Andragogical communication (Petronela Lauková).....	246
--	-----

Predhovor

Vážení kolegovia, autori príspevkov, recenzenti a iní podporovatelia časopisu. Dovoľujem si prihovoriť sa Vám ako predsedníčka Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri Slovenskej akadémii vied (SPdS SAV) v SR v zložitom období druhej vlny COVID 19 v období minimalizovania sociálnych kontaktov „tvárou v tvár“, v čase, kedy prevláda online vzdelávanie. Chceme podporiť vzdelávanie a vychovávanie cez naše aktivity. Dôvodov prečo sa Vám prihovám je viacero.

Chcem Vám pripomenúť, že Slovenská pedagogická spoločnosť SAV v SR považuje kontinuálne za svoje prioritné úlohy tieto: organizovať vedecké podujatie, konferenciu, sympóziu, workshop za spolu organizácie niektorej fakulty, vydať recenzovaný zborník, realizovať pracovné skupiny odborníkov pedagogiky podľa zamerania sekcií za účelom zviditeľnenia výskumných úloh, realizovať každé dva roky Valné zhromaždenie SPdS SAV a vyhodnocovať činnosť sekcií i celej spoločnosti, vydávať elektronický časopis www.casopispedagogika.sk, ktorého existencia je zabezpečená predovšetkým z podpory členskej základne spoločnosti. Bez redaktorov, ktorí vykonávajú nezištne túto prácu by časopis nemohol existovať. Za účelom zmeny a potreby podpory sme oslovili decízne orgány s prosbou o finančný príspevok.

Iste ste v poslednej dobe zaevidovali zmeny na stránkach časopisu. Zmeny v zmysle odchodu niektorých redaktorov a príchodu nových, tvorby nových pravidiel spoločnosti aj časopisu. Práve Valné zhromaždenie je miesto, kde chceme výkonným redaktorom poďakovať za ich mnohoročnú prácu a novým redaktorom zaželať veľa úspechov v činnosti. Chceme Vás všetkých ubezpečiť, že máme ambíciu byť naďalej časopisom pre širokú vedeckú pedagogickú obec. Možnosť publikovať majú predovšetkým aktívni členovia SPdS SAV, ktorí sa venujú pedagogickej teórii, praxi a realizujú empirické výskumy. Uvítame aj príspevky začínajúcich vedeckých pracovníkov, aktívnych učiteľov z praxe všetkých stupňov škôl, vedeckých pracovníkov z rezortného výskumu, inovátorov neziskových organizácií pri zachovaní objektívnosti ich prezentácií.

Odborníci hraničných vedných disciplín ako je sociológia výchovy, sociológia mládeže, tiež pedagogická psychológia majú možnosť publikovať. Príspevky autorov sú recenzované dvomi recenzentmi, ktorí splňajú najvyššie profesijné kvality.

V budúcnosti plánujeme urobiť tematické čísla v anglickom jazyku (AJ) a uchádzať sa tak o zaradenie časopisu do významných medzinárodných databáz.

Dovoľujeme si na záver tohto príhovoru pozvať Vás na plánovanú medzinárodnú konferenciu SPdS SAV a FiF UK Bratislava, ktorá bude mať v dôsledku krízovej situácie podobu prijatia a publikovania Vašich príspevkov. Vaše príspevky uverejníme v recenzovanom zborníku. Uvedenú pozvánku ponúkame na web. stránkach časopisu a tiež na ďalších stránkach časopisu. Tiež prikladáme našu prihlášku za člena SPdS SAV. Výhody byť členom sa dočítate na web. stránke časopisu.

Vážení kolegovia, želim Vám všetkým veľa zdravia, osobnej spokojnosti a podpory zo strany Vašich nadriadených, kolegov a študentov. Budeme sa tešiť, ak sa stanete našimi členmi a obohatíte Vašimi skúsenosťami naše aktivity. Tiež sa potešíme, ak sa podelíte v zborníku z konferencie so svojou činnosťou.

S úctou a vďakou

Zlatica Bakošová
predsedníčka Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

Ašpirácie žiakov k vede z pohľadu vedeckého kapitálu a preferencií rodičov

Žaneta Dodeková

Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita

Anotácia: *V súčasnosti existuje veľké množstvo dôkazov o nízkej preferencii vedy medzi mladými ľuďmi v porovnaní s inými oblasťami vzdelávania. Napriek tomu je dokázané, že záujem o vedu existuje a to najmä do dovŕšenia veku desať rokov a postupne s vekom klesá. V príspevku sme sa zamerali na vplyv vedeckého kapitálu, ktorého súčasťou je aj vplyv rodiny, predchádzajúcich skúseností a každodenný kontakt s vedou pri formovaní sklonov detí k vede a vytváraniu pozitívneho postoja k vede. Cieľom príspevku je objasnenie pojmu „vedecký kapitál“ v podmienkach slovenskej odbornej komunity prírodovedného vzdelávania, ako koncepčného nástroja na meranie žiackych ašpirácií k vede. Zameriavame sa najmä na súhru „rodinného zvyku“ a vedeckého kapitálu s cieľom analyzovať, ako rodina a jej každodenné zvyky, zdroje, hodnoty a pocit identity ovplyvňujú mieru, v akej deti vidia, resp. nevidia vedu, ako svoju možnú budúcu kariéru. Inými slovami, pýtame sa, prečo je veda u niektorých žiakov viac „mysliteľná“, ako u iných.*

Kľúčové slová: *vedecký kapitál, záujem o vedu, ašpirácie k vede*

Pupils' aspirations to science from the perspective of science capital and parent's preferences.

There is a great deal of evidence of a low preference for science among young people compared to other areas of education. Nevertheless, it is proven that interest in science exists, especially until the age of ten and gradually decreases with age. In the study, we focused on the impact of science capital, which includes the influence of the family, past experiences and daily contact with science on shaping children's tendencies towards science and creating a positive attitude towards science. The aim of this study is to introduce the term "science capital" in the Slovak science education communities as a conceptual tool for measuring pupil's aspirations to science. In particular, we focus on the interplay of "family habit" and scientific capital to analyse how the family and its daily habits, resources, values and sense of identity affect the extent to which children see or they do not see science as their possible future career. In other words, we ask why science is more "conceivable" in some pupils than in others.

Key words: *science capital, interest in science, aspirations in science*

Úvod

Nedostatočné zapojenie študentov do „školskej vedy“ a nízky počet jedincov, ktorí sa rozhodnú študovať prírodovedný a technický smer po základnej škole sú u nás, ako aj v okolitých krajinách, predmetom dlhodobých obáv (Európska komisia, 2004). Aj napriek tomu, že väčšina detí má pozitívny postoj k prírodovednému vzdelávaniu okolo desiateho roku, ich záujem s vekom výrazne klesá, najmä po prechode na strednú školu. Zdá sa, že existuje

súvislosť medzi pozitívnymi skúsenosťami s vedou a zapojením sa do vedy ako budúcej kariéry (Lindah, 2007). Tai et al. (2006) poukazujú na to, že počítačové aspirácie k vede sú lepším prediktorom študovania prírodných vied, ako výsledky dosiahnuté v škole. Aj napriek existujúcemu súvisu prvotných väzieb s vedou a neskorším zameraním žiakov, je relatívne málo výskumov dokazujúcich súvislosť vývoja aspirácií k vede u žiakov mladších ako štrnásť rokov.

Na Slovensku sa realizovalo už niekoľko výskumov zameraných na zisťovanie záujmu, resp. nezáujmu žiakov o vedu ako budúceho štúdia, resp. kariéry. Je dokázané, že záujem žiakov o prírodné vedy u nás je pomerne nízky alebo má klesajúcu tendenciu (Held, 2007; Veselský, 1997). Sláviková, Igaz & Adam (2012) poukazujú na neobľúbenosť a nezáujem žiakov o biológiu ako prírodovedný predmet. Klesajúci záujem o prírodovedné predmety potvrdili i autori Prokop & Komorníková (2007) a Prokop, Prokop & Tunnicliffe (2007). K podobným zisteniam dospeli i autori Veselský (2010), Pavelková, Škaloudová & Hrabal (2010), zaoberajúci sa záujmom žiakov o chémiu, ktorí potvrdili súvis nízkeho záujmu o školský predmet chémiu s jej náročnosťou a nedostatočným chápaním významu v bežnom živote jedinca. Záujem o fyziku ako ďalší z prírodovedných predmetov je taktiež na nízkej úrovni (Dopita & Grecmanová, 2008; Mandíková, 2009)

S vyššie uvedenými zisteniami súvisia aj výsledky práce Schreinera a Sjøberga (2007), ktorí zistili, že 15-roční žiaci z technologicky menej vyspelých krajín prejavujú vyšší záujem o prírodné vedy a ich vyučovanie v škole v porovnaní so žiakmi vo vyspelých krajinách západnej Európy.

Vo všeobecnosti výskumy poukazujú na množstvo faktorov, ktoré potencionálne súvisia s formovaním vzdelávacích a kariérnych ambícií, ako sú napríklad faktor pohlavia, etnicity alebo spoločenskej triedy. Aj napriek úsiliu zvyšovania atraktívnosti prírodovedných predmetov v posledných rokoch, ostáva účasť mladých ľudí vo vede stále na nízkej úrovni. Stagnujúci nezáujem žiakov o prírodovedné vzdelávanie podľa aktuálnych výsledkov nevyplýva z nezáujmu o prírodovedné predmety, ale z komplexného problému, ktorý zahŕňa aj predchádzajúce skúsenosti s vedou, spôsob realizácie prírodovedných predmetov na školách a z nej vyplývajúci pocit kompetentnosti venovať sa vede a realizovať výskumné aktivity (Archer et al., 2010). Ďalším dôvodom zjavného nedostatku vplyvu úsilia na účasť žiakov vo vede môže byť aj vek, v ktorom sa na žiakov pôsobí, keďže mnohé intervencie sa zameriavajú na tých, ktorí už disponujú stredoškolským vzdelaním a sú vo veku, kedy sa ich aspirácie k vede už dramaticky nezmenia.

V česko-slovenských podmienkach je koncept vedeckého kapitálu „medzerou na trhu“ a ako odôvodnenie nezáujmu žiakov o vedecké povolanie sa uvádza nízka atraktivita prírodovedných predmetov a nezáujem o vedu (Sláviková, Igaz & Adam, 2012). Tento argument sa opiera o zistenia nízkej úrovne prírodovednej gramotnosti našich žiakov v meraniach PISA (NÚCEM, 2017). Vo Veľkej Británii sa nízke aspirácie žiakov k povolaniu vedca odôvodňujú nízkou hodnotou vedeckého kapitálu, ktorého súčasťou je aj spomínaná

prírodovedná gramotnosť.

Zdá sa, že nemožno exklúziu žiakov od vedeckého povolania špecifikovať len z hľadiska nezájmu žiakov o vedu, ale nazrieť na tento problém z komplexného hľadiska rozličných faktorov.

Vyššie uvedené argumenty nás vedú k formulovaniu cieľa štúdie – chceme objasniť pojem „vedecký kapitál“ v prostredí slovenskej odbornej komunity prírodovedného vzdelávania, ako koncepčného nástroja na meranie žiackych aspirácií k vede. Predložená štúdia predstavuje snahu o produktívnu prácu v dvoch oblastiach výskumu – sociológii vzdelávania a prírodovedného vzdelávania. Najprv sa pokúsime vysvetliť podstatu Bourdieuho teórie kapitálov a následne predstavíme jeho aplikáciu na prírodovedné vzdelávanie prostredníctvom konceptu vedeckého kapitálu.

1 Bourdieuho teória kapitálov

V rámci sociológii vzdelávania majú veľký vplyv práce významného francúzskeho sociológa a antropológa Pierra Bourdieua, známeho najmä teóriou, ktorá sa snaží porozumieť reprodukcii sociálnych nerovností v spoločnosti, pričom osobitný dôraz sa kladie na koncepciu kapitálu, ako nástroja na pochopenie nerovností. Bourdieu opisuje vzťahy dominancie a privilegovania ako produkt interakcií *kapitálu* (vyskytujúceho sa v ekonomickej, kultúrnej, sociálnej a symbolickej forme), *habitusu* (vnútorná matica dispozícií, ktoré formujú pôsobenie jednotlivca v spoločnosti) a *poli* (sociálny kontext). Ekonomický kapitál koreluje s finančnými zdrojmi, sociálny kapitál sa týka sociálnych sietí, resp. vzťahov a kultúrny kapitál reprezentuje zvnútornený systém hodnôt, dispozícií správania a predstáv. Symbolický kapitál sa vzťahuje na tie formy kapitálu, ktoré majú najvyššiu spoločenskú prestíž a legitimitu a teda sú najvplyvnejšie pri získavaní sociálnych výhod (Bourdieu, 1984, 1986, 1996).

Spomenuté formy kapitálu nefungujú izolovane, ale vzájomne ovplyvňujú pozíciu jedinca v danom poli. Konceptualizovaný kultúrny kapitál podľa Bourdieuho existuje v troch formách: *inštitucionalizovaný* (napr. vzdelanie a kvalifikácia), *stelesnený* (socializované formy vedomostí, trvalé dispozície mysle a tela) a *objektivizovaný* (napr. kultúrne statky, artefakty).

Habitus slúži ako nástroj na pochopenie toho, ako je jednotlivec konštituovaný spoločnosťou a poskytuje rámec dispozícií, ktorý usmerňuje a stanovuje limity budúcich činov, determinuje spôsoby myslenia, pocitov, ako napríklad aj predstavy o tom „kto sme“, „čo robíme“ a „čo je pre nás obvyklé“. Habitus sa vo všeobecnosti používa vo vzťahu k jednotlivcovi, ale je ho možné rozšíriť v súvislosti s rodinným prostredím, tzv. mikroklimou, v ktorej deti vyrastajú a začínajú rozvíjať svoje predstavy a vzťah k vede (Aschbacher, Li, Roth, 2010). Bourdieu nepoužíval konkrétny pojem „rodinný habitus“, ale pracoval s pojmami ako habitus pohlavia (Bourdieu, 2001) a habitus sociálnej triedy (Bourdieu & Passeron, 1979). Habitus je podľa neho nevyhnutný na to, aby sa jedinci medzi sebou poznali a zároveň si uvedomovali aj svoje súčasné postavenie v sociálnej štruktúre. Pojem rodinný habitus používame na označenie spôsobov a zvyklostí prostredia, v ktorých rodiny fungujú.

Bourdieuho prístup je možné použiť na zdôraznenie významného vplyvu sociálnej triedy rodičov na skúsenosti detí. Napríklad, Lareau (2003) rozpracovala konceptualizáciu zreteľných rozdielov medzi rôznymi triedami rodičov. Vytvorila podrobné opisy vyskytujúcich sa vzorcov zosúladenej kultivácie, ktoré majú tendenciu prevládať v rodinách strednej triedy, v ktorých sú značne rozmiestnené zdroje (či už emocionálne, finančné alebo časové) slúžiace na uľahčenie spoločenského a vzdelávacieho pokroku ich detí. Pre tieto rodiny je charakteristické zasahovanie do vzdelávania detí, na rozdiel od rodičov robotníckej vrstvy, ktorí sa spoliehajú na „prirodzený rast“ dieťaťa v súlade so záujmami a jeho schopnosťami, preto sa nesnažia doň zasahovať (Lareau, 2007). Ako tvrdí Lareau, tieto vzorce rodičovstva môžu účinne prispievať k reprodukcii sociálnych nerovností, pričom prístup rodičov strednej vrstvy sa javí ako efektívnejší z hľadiska úspešnosti detí v sociálnej a vzdelávacej oblasti.

Keďže v oblasti prírodovedného vzdelávania sa teória Bourdieuho využívala len v malej miere, cieľom štúdie Archer et al. (2013) bolo zistiť detské formy identifikácie s vedou (napr. postoje, sympatie a sklony k vede), ktoré zahŕňajú aj hodnoty a každodenné praktiky odohrávajúce sa v rodinnom prostredí. Rozsah, ktorý rodiny kladú do vzťahu s vedou je podľa autorov formovaný vlastníctvom ich vedeckého kapitálu. Chceli zistiť najmä to, ako je, resp. nie je veda „vštepovaná“ do nevedomého rodinného života, pričom hodnota konceptu rodinného habitusu je zakotvená v jeho schopnosti lepšie obsiahnuť široké spektrum rodinných zdrojov, postupov, hodnôt, kultúrnych diskurzov a identifikácie („kto sme“). V nasledujúcej kapitole sa pokúsime objasniť spôsob, akým vplýva úroveň vedeckého kapitálu na účasť žiakov vo vede.

2 Vplyv vedeckého kapitálu na účasť žiakov vo vede

Archer, DeWitt a Willis (2013) zistili, že zo všetkých faktorov, ktoré vplývajú na aspirácie detí k vede, sa rodina ukazuje ako najdôležitejší faktor, pričom deti majú častokrát tendenciu usilovať sa o dosiahnutie rovnakého zamestnania, aké majú jeho rodinní príslušníci. S tým súvisí aj jeden z dôvodov, prečo sa zamestnanie vedca vyznačuje nízkou popularitou medzi mladými ľuďmi. Mnoho rodín totiž nedisponuje vedeckým kapitálom, ktorý sa vzťahuje na kvalifikácie súvisiace s vedou, prírodovednú gramotnosť, vedomosti a záujem o vedu. Vedecký kapitál možno opísať ako súčet všetkých vedeckých poznatkov, postojov, skúseností a zdrojov, ktoré jedinec buduje počas svojho života. Patrí sem to, čo o vede vieme, čo si o vede myslíme, či poznáme niekoho, kto sa vo vede angažuje a aký druh každodenného kontaktu s vedou máme.

Samotný pojem vedecký kapitál vyvinuli Archer a DeWitt (2013) vychádzajúc zo sociologickej teórie s cieľom porozumieť spôsobu, akým môže rodina formovať pravdepodobnosť záujmu dieťaťa o vedu. Vedecký kapitál nie je samotným typom kapitálu, ale slúži ako koncepčný nástroj na komparáciu rôznych druhov ekonomických, sociálnych a kultúrnych kapitálov, ktoré sa týkajú vedy – najmä tých, ktoré majú potenciál podporovať a zvyšovať

angažovanosť a/alebo účasť vo vede v budúcnosti. Vedecký kapitál je potrebné chápať nielen ako merací nástroj, pomocou ktorého je možné merať, koľko ľudí vie, čo je veda a/alebo ako veda funguje, ale aj ako nad rámec vedeckých poznatkov a vedomostí, vrátane postojov k vede, sociálneho kapitálu a správania.

Meranie vedeckého kapitálu a určovanie úrovne vedeckého kapitálu môže byť nielen zaujímavé, ale aj užitočné pre komunitu vedeckého vzdelávania, výskumných pracovníkov ako aj pre nespočetné množstvo vedeckých vzdelávacích organizácií, ktoré realizujú programy a intervencie zamerané na zapojenie a inšpirovanie mladých ľudí k lepšiemu porozumeniu vede alebo zapojenia sa do vedy. Je potrebné si uvedomiť, že index vedeckého kapitálu autori vidia ako potencionálny doplnok, ktorý nenahrádza kvalitatívny výskum. Prvý model merania vedeckého kapitálu kombinuje *vedecké formy kultúrneho kapitálu* (prírodovedná gramotnosť, náklonnosť k vede, vedomosti o využiteľnosti vedy v rôznych kvalifikáciách), *vedecké správanie a zvyklosti* (využívanie vedeckých médií, návštevnosť neformálnych vedeckých inštitúcií) a *formy sociálneho kapitálu súvisiace s vedou* (vedomosti rodičov o vede, rozprávanie o vede s ostatnými). Na tomto základe bol vedecký kapitál zostavený do ôsmich kľúčových dimenzií:

- 1) prírodovedná gramotnosť,
- 2) postoje, hodnoty a sklony súvisiace s vedou,
- 3) vedomosti o využiteľnosti vedy v rôznych profesiách,
- 4) využívanie vedeckých médií,
- 5) neformálne vedecké vzdelávanie,
- 6) rodinné vedecké zručnosti, znalosti a kvalifikácie,
- 7) konverzovanie o vede,
- 8) poznanie vedcov (Seakins & King, 2016).

Týchto osem dimenzií je možné zahrnúť v štyroch podtypoch vedeckého kapitálu: to, čo viem (prírodovedná gramotnosť), čo si myslím (postoje a hodnoty), čo robím (činnosti a správanie súvisiace s vedou) a koho poznám (sociálne kontakty a siete). Prvé tri podtypy zahŕňajú habitus a kultúrny kapitál a štvrtý predstavuje sociálny kapitál (DeWitt et al., 2016).

Výskumy autorov konceptu vedeckého kapitálu naznačujú, že meranie vedeckého kapitálu poskytuje lepšiu predikciu vedeckých ambícií a jeho vlastníctvo má vplyv na vzdelávacie a profesijne ambície mladého človeka a jeho vedeckú identitu. Na základe dlhodobých výskumov Archer a DeWitt sa zdá, že žiaci majú určitú úroveň vedeckého kapitálu, ktorá súvisí s ich kultúrnym kapitálom, pohlavím, etnickým pôvodom a školskými podmienkami. Je pravdepodobné, že rodiny strednej triedy budú disponovať vyššou hodnotou vedeckého kapitálu na rozdiel od robotníckej triedy rodičov, pričom platí, že čím väčším vedeckým kapitálom rodina disponuje, tým je väčšia pravdepodobnosť, že ich dieťa bude chcieť pokračovať vo vedeckej kariére, alebo bude plánovať štúdium vedy po 15. roku života.

Archer a DeWitt (2013) klasifikovali žiakov podľa toho, či mali vysokú,

strednú alebo nízku úroveň vedeckého kapitálu:

- *vysoký vedecký kapitál* (rodičia/členovia rodiny s vysokým stupňom kvalifikácie v STEM vyjadrujúci záujem o vedu):

Iba malá časť opýtaných žiakov (5 %) v prieskume Archer et al. (2015) mala vysoký vedecký kapitál. Väčšinou išlo o mužov ázijského pôvodu, pochádzajúcich zo sociálne zvýhodňujúceho prostredia s veľmi vysokou úrovňou kultúrneho kapitálu. Je preto pravdepodobné, že budú mať záujem o budúcu kariéru súvisiacu s vedou (93 % žiakov s vysokým vedeckým kapitálom sa chcelo stať vedcom) a taktiež ich záujem o štúdium prírodovedných predmetov bol väčší ako u ostatných žiakov.

- *stredný vedecký kapitál* (rodičia/členovia rodiny bez kvalifikácie v STEM alebo kvalifikácia v STEM vzdialenejšej rodiny a jeden alebo viac členov rodiny vyjadrujú záujem o vedu):

V kategórii stredného vedeckého kapitálu sa vyskytla väčšina (67,6 %) opýtaných žiakov. Reprezentujú širšiu vzorku z hľadiska pohlavia, etnického pôvodu a sociálneho zázemia (aj keď je vyššia pravdepodobnosť, že majú vyššiu úroveň kultúrneho kapitálu). Patria tu žiaci, ktorí majú strednú úroveň dôvery vo svoje schopnosti a nemajú istotu vo svojej vedeckej identite.

- *nízky vedecký kapitál* (rodičia/členovia rodiny bez kvalifikácie v STEM, pričom členovia rodiny môžu, ale nemusia vyjadrovať záujem o vedu):

Viac ako pätina respondentov (27,2 %) spadá do kategórie nízkeho vedeckého kapitálu. Z hľadiska pohlavia ide najmä o ženy, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (majú nízku úroveň kultúrneho kapitálu) a majú len malú dôveru vo svoje vedecké schopnosti. Aj napriek tomu, že vedu považujú za zaujímavú, myslia si, že veda „nie je pre nich“ a preto je len málo pravdepodobné, že budú zvažovať povolanie súvisiace s vedou.

3 Vedecký kapitál z pohľadu kritikov

Po zavedení pojmu vedecký kapitál sa spustila vlna kritiky najmä z pohľadu sociológov. Napríklad, Jensen & Wright (2015) síce súhlasia so zavedením tohto pojmu, ako doplnku Bourdieuho teórie a súhlasia s tvrdením, že existuje značný potenciál pre uplatnenie Bourdieho koncepčného aparátu – on sám ho aplikoval do vzdelávania (Bourdieu, 1986), politiky (Bourdieu, 1996) a akademického prostredia (Bourdieu, 1988). Rovnako vyzdvihujú autorky, že na poukázanie sociálnych nerovností vo vedeckom vzdelávaní, ako primárnu inšpiráciu použili Bourdieuho teoretický rámec, keďže považujú takéto zameranie v oblasti vedeckého vzdelávania za potrebné a často prehliadané (Dawson & Jensen, 2011).

Kritici však tvrdia, že pridanie vedeckého kapitálu do existujúcej škály

Bourdieuho konceptu je zbytočné a rovnako dobré argumenty existujú aj pre „športový kapitál“, „numerický kapitál“ a mnoho iných foriem kapitálu. Archer et al. (2015) však sami vo svojich prácach uvádzajú Bourdieuho zmienku o „technickom kapitáli“, hoci neexistovali pokusy o rozšírenie týchto myšlienok. Pre Bourdieuho je technický kapitál osobitný druh kultúrneho kapitálu, ktorý je možné vybudovať prostredníctvom vzdelávania, odbornej kvalifikácie a praktických zručností. Technický kapitál definuje ako portfólio vedeckých zdrojov (výskumný potenciál) alebo technických zdrojov (postupy, schopnosti, „know-how“), ktorými je možné vytvoriť pokrok pri navrhovaní a manufaktúre rôznych výrobkov (Bourdieu, 2005).

Bourdieu poukázal aj na existenciu vedeckého kapitálu, ktorý definoval ako súbor vlastností, ktoré sú výsledkom aktov poznania a pochopenia u ľudí pôsobiacich vo vedeckej oblasti (Bourdieu, 2004). Inými slovami, Bourdieu charakterizoval vedecký kapitál ako symbolický kapitál vo forme vedeckej autority, ktorá pôsobí ako vysoko postavený vedec. Nikdy sa však Bourdieu nepokúsil o rozvinutie konceptu nad rámec týchto definícií.

Aj napriek tomu, že autori kritiky konceptu vedeckého kapitálu súhlasia s tým, že určité zdroje súvisiace s vedou sa považujú za dôležité súčasné formy kapitálu, ktoré prispievajú k produkcii výhod a nevýhod v oblasti prírodovedného vzdelávania, sú názoru, že Bourdieu vo svojom opise kultúrneho kapitálu nevyklučuje vedecké aspekty kultúry a trvá na vzájomnom vzťahu medzi pojmami kapitál, habitus a polia. Javy opísané Archer et al. (2015) by preto podľa kritikov mali zostať v rámci kultúrneho kapitálu, keďže veda, ako aj iné formy kultúry, zaujímajú podobný sociálny priestor a majú veľmi podobné následky (Jensen, 2015). V Bourdieuho knihe *La distinction* (1984), v ktorej dôkladne rozpracoval zameranie na humanitné vedy, nezohľadňoval v kvalitatívnych analýzach konkrétnu disciplínu ani predmet vzdelávania. Išlo o samotné vlastníctvo titulu, diplomu, resp. certifikátu, bez ohľadu na to, či sa daná kvalifikácia týkala prírodných alebo humanitných vied. Ako poukazujú aj Bennett et al. (2009) na začiatku 21. storočia sa v Británii väčší podiel ľudí venoval vede ako humanitnej sfére. Na základe uvedeného, autori kritiky vedu považujú za súčasť inštitucionalizovanej formy kultúrneho kapitálu, aj napriek tomu, že Bourdieu podrobnejšie rozpracoval oblasť humanitných vied.

Pochopenie konceptu vedeckého kapitálu stále prebieha. V súčasnosti sa skúmajú spôsoby, akými môžu pedagógovia efektívne budovať vedecký kapitál u žiakov. Zdá sa však, že aj malé, ale kumulatívne zmeny v praxi – napr. oceňovanie skúseností nadobudnutých z domáceho prostredia a iniciatíva vedecky komunikovať aj mimo školy, sú efektívne (Archer et al., 2013).

4 Návrh výskumného nástroja na meranie vedeckého kapitálu v slovenských podmienkach

Ako sme už vyššie naznačili, zdá sa, že nemožno exklúziu žiakov od vedeckého povolania špecifikovať len z hľadiska nezaujmu žiakov o vedu, ale bude potrebné nazrieť na tento problém z komplexného hľadiska rozličných faktorov. Rozhodli sme sa preto, preskúmať faktory rodinného prostredia, vplyv učiteľov

a neformálneho vzdelávania na vedecké aspirácie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku. Ako výskumný nástroj navrhujeme použiť prevzatý a čiastočne upravený dotazník zo štúdie Moote et al. (2019), ktorej zámerom bolo zistiť úroveň vedeckého kapitálu v súvislosti s narastajúcim vekom žiakov. Dotazník sme upravili tak, aby sme pomocou neho mohli zisťovať vplyv rodinného prostredia, vplyv učiteľov a neformálneho vzdelávania na vedecké aspirácie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku.

Dotazník obsahuje 16 otázok, pričom prvými dvomi otázkami zisťujeme pohlavie a vek žiaka. Ďalších 13 otázok sú položky Likertovho typu dvojakého charakteru. V prvých šiestich položkách žiaci na 5-stupňovej Likertovej škále vyjadrujú svoj úplný súhlas až úplný nesúhlas s výroky. Použitými výroky chceme preskúmať nasledujúce premenné:

- využiteľnosť vedy v rôznych profesiách,
- názory rodičov na vedu,
- podpora učiteľov vo vedeckej kariére žiakov.

Ďalšími piatimi položkami Likertovho typu chceme preskúmať nasledujúce premenné:

- frekvencia rozprávania sa žiakov o vede,
- frekvencia čítania o vede,
- frekvencia návštev inštitúcií neformálneho vzdelávania.

Následne dvomi otvorenými položkami chceme zistiť, či žiaci poznajú niekoho, kto pracuje vo vede (ak áno, majú uviesť koho) a či sa s niekým o vede rozprávajú (ak áno, majú uviesť s kým). Posledná položka je uzavretá a chceme ňou zistiť, či žiaci majú, resp. nemajú ambície stať sa v budúcnosti vedcom.

Položky výskumného nástroja sú koncipované na základe výberu indikátorov vedeckého kapitálu, ktorý obsahuje rôzne dimenzie vplývajúce na vzťah jedinca k vede a ktorého súčasťou je aj vplyv rodiny, predchádzajúcich skúseností a každodenný kontakt s vedou pri formovaní sklonov detí k vede a vytváraní pozitívneho postoja k vede, ktoré sme bližšie špecifikovali v kapitole 2. Výberom skúmaných premenných chceme poukázať na to, že nielen záujem o vedu je dôležitý pri formovaní aspirácii žiakov k vedeckému povolaniu, ale za týmto záujmom je mnoho iných faktorov, ktoré pokrýva komplexný koncept vedeckého kapitálu, pričom kombinuje vedecké formy kultúrneho kapitálu, vedecké správanie a zvyklosti a formy sociálneho kapitálu súvisiace s vedou.

Záver

V medzinárodnom kontexte je veda široko koncipovaná ako národná priorita v rámci vládnej politiky a rétoriky (Perkins, 2013). Vedecké odvetvia sú úzko spojené s národnou hospodárskou konkurencieschopnosťou a potrebou rozširovania a zvyšovania úrovne vedecky kvalifikovaných a vedecky gramotných jedincov v spoločnosti. Vedecké disciplíny majú navyše vysoké

spoločenské a kultúrne postavenie.

Ako tvrdia Claussen a Osborne (2013), vedecké kvalifikácie majú vo vzdelávaní a na trhu práce strategickú hodnotu, čo sa odzrkadľuje aj na individuálnej úrovni. Prírodovedne gramotný jedinec má výhodnejšie postavenie na to, aby zohral aktívnu úlohu v modernej spoločnosti a preto pochopenie princípov fungovania vedy, poznanie vedeckých pojmov a procesov mu môže pomôcť pri interpretácii vedeckých informácií využívaných v každodennom živote a moholrobiť uváženejšie rozhodnutia.

Koncept vedeckého kapitálu predstavuje prostriedok na pochopenie toho, prečo niektorí mladí ľudia vidia svoju budúcu kariéru vo vede a iní nie. Vo Veľkej Británii vedecký kapitál postupne získava významne miesto nielen vo výskume prírodovedného vzdelávania, ale napríklad aj v neformálnom prírodovednom vzdelávaní. V súčasnosti sa používa v rôznych vzdelávacích prostrediach na podporu vedeckého vzdelávania (najmä) detí. Projekt Enterprising Science (Dawson et al., 2019) sa snaží implementovať vedecký kapitál v praxi, pričom skúmajú spôsoby, ktorými by mohli pomôcť budovať vedecký kapitál u mladých ľudí prostredníctvom školy a neformálneho vzdelávania. Napríklad, jedna britská škola si kladie za cieľ pomôcť žiakom rozvíjať vedecký kapitál prostredníctvom účasti vo vedeckých kluboch (Rutherford, 2017), zatiaľ čo vedecká galéria v Dubline je zameraná na zvýšenie vedeckého kapitálu návštevníkov prostredníctvom interaktívnych výstav (Ahlstrom, 2015). Podobne aj vedecké múzeum v Minnesote na svojej webovej stránke Informal Science prezentuje aplikáciu konceptu vedeckého kapitálu v boji proti nerovnostiam v prístupe k vedeckému vzdelávaniu a účasti vo vede.

Zdá sa, že problematika nezájmu o kvalifikácie vyžadujúce vedeckú prácu nepramení len z nezájmu žiakov o vedu a s ním súvisiacej nízkej úrovni prírodovednej gramotnosti žiakov na Slovensku, ale ide o komplexný problém, vyplývajúci z konceptu vedeckého kapitálu, ktorý v sebe zahŕňa nielen rozvoj prírodovednej gramotnosti, ale aj iné vedecké formy kultúrneho kapitálu, vedecké správanie, zvyklosti a formy sociálneho kapitálu súvisiace s vedou.

Keďže faktory, ktoré ovplyvňujú výber a z neho vyplývajúcu účasť vo vede, sa formujú už v ranom veku dieťaťa, bude našou snahou odmerať index vedeckého kapitálu v našich podmienkach, čím by sme podchytili vek záujmu žiakov o vedu a následne chceli tento záujem rozvíjať aj prostredníctvom pôsobenia informálneho vzdelávania. Takéto meranie vedeckého kapitálu by mohlo poskytnúť lepšiu predikciu vedeckých ambícií u detí, keďže jeho vlastníctvo má vplyv na vzdelávacie a profesijné ambície mladého človeka a jeho vedeckú identitu, pričom platí, že čím väčším vedeckým kapitálom rodina disponuje, tým je väčšia pravdepodobnosť, že ich dieťa bude chcieť pokračovať vo vedeckej kariére, alebo bude plánovať štúdium vedy po 15. roku života.

Literatúra

- AHLSTROM, D. (2015). Trauma, roast guinea pig and future of farms on Science Gallery 2016. *The Irish Times*. Retrieved 2 May 2017.
- ARCHER, L., DEWITT, J., OSBORNE, J., DILLON, J., WILLIS, B., & WONG, B. (2010). "Doing" science versus "being" a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. *Science Education*, 94(4), 617-639.
- ARCHER, L., DEWITT, J., OSBORNE, J., DILLON, J., WILLIS, B., & WONG, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908.
- ARCHER, L., DEWITT, J. & WILLIS, B. (2013). Adolescent boys' science aspirations: masculinity, 'race', capital and power. *Journal of Research in Science Teaching*.
- ARCHER, L., DEWITT, J., OSBORNE, J., DILLON, J., WILLIS, B. & WONG, B. (2013). Not Girly, not sexy, not glamorous: Primary school girls' and parents' constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (1), 171-194.
- ARCHER, L., DAWSON, E., DEWITT, J., SEAKINS, A., & WONG, B. (2015). "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 922-948.
- ARCHER, L., DAWSON, E., SEAKINS, A. AND WONG, B. (2016). Disorientating, fun or meaningful? Disadvantaged families' experiences of a Science Museum visit. *Cultural Studies of Science*.
- ASCHBACHER, P. R., LI, E., & ROTH, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(5), 564-582.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1979). *Reproduction in Education, Culture and Society*. London: Sage.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*, London: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1986). 'Forms of capital' in J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* pp. 241-258. New York: Greenwood.
- BOURDIEU, P. (1988) *Homo Academicus*, Cambridge: Polity.
- BOURDIEU, P. (1996). *The state nobility*, Cambridge: Polity.
- BOURDIEU, P. (2001). *Masculine domination*. Cambridge, UK: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Polity.
- BOURDIEU, P. (2005). *The social structures of the economy*. Cambridge: Polity Press.
- CLAUSSEN, S., & OSBORNE, J. (2013). Bourdieu's notion of cultural capital and its

- implications for the science curriculum. *Science Education*, 97(1), 58–79.
- DAWSON, E. AND JENSEN, E. (2011). Towards a ‘contextual turn’ in visitor research: Evaluating visitor segmentation and identity-related motivations. *Visitor Studies*, 14(2): 127-140.
- DAWSON, E., ARCHER, L., SEAKINS, A., GODEC, S., DEWITT, J., KING, H., ... & NOMIKOU, E. (2019). Selfies at the science museum: exploring girls’ identity performances in a science learning space. *Gender and Education*, 1-18.
- DEWITT, J., ARCHER, L., MAU, A. (2016). "Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation" (PDF). *International Journal of Science Education*. 38 (16): 2431–2449.
- DOPITA, M. & GRECMANOVÁ, H. (2008). Středoškoláci a zájem o přírodní vědy. *e-Pedagogium*, 8(4), 31–46.
- EUROPEAN COMMISSION. (2004). Europe needs more scientists: Report by the high level group on increasing human resources for science and technology. Brussels: Author.
- HELD, L. (2007). Vzdelávanie podporujúce vedu, výskum a inovácie (stav prírodovedného vzdelávania v trnavskom regióne ako predpoklad uplatnenia prírodných vied v spoločenskej a výrobnjej praxi. *Acta Facultatis Universitatis Tyrnaviensis, Ser. D* (11), 16-35.
- JENSEN, E., WRIGHT, D. (2015). Critical response to Archer et al. (2015) “Science capital”: a conceptual, methodological, and empirical argument for extending Bourdieusian notions of capital beyond the arts. *Science Education*, 99 (6). pp. 1143-1146.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Princeton, NJ: University of California Press.
- LAREAU, A. (2007). Race, class and the transmission of advantage. In L. Weis (Ed.), *The Way Class Works: Readings on School, Family, and the Economy* (pp. 117–133). New York, NY: Routledge.
- LINDAHL, B. (2007). A longitudinal study of students’ attitudes towards science and choice of career. Paper presented at the 80thNARSTInternational Conference.
- MANDÍKOVÁ, D. (2009) Postoje žáků k přírodním vědám – výsledky výzkumu PISA 2006. *Pedagogika*, 59(4), 380–395
- MOOTE, J., ARCHER, L., DEWITT, J., & MACLEOD, E. (2020). Comparing students' engineering and science aspirations from age 10 to 16: Investigating the role of gender, ethnicity, cultural capital, and attitudinal factors. *Journal of Engineering Education*, 109(1), 34-51.
- NÚCEM (Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania). 2017. Výsledky meraní PISA 2015. [cit. 10.4.2020]. Dostupné na webovskej stránke (world wide web): https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. & HRABAL, V. (2010). Analýza vyučovacích predmetů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 55(1), 38–61.
- PERKINS, J. (2013). *Review of Engineering Skills*, London, Department of Business, Innovation and Skills (BIS)/Stationary Office.

PROKOP, P. & KOMORNÍKOVÁ, M. (2007). Postoje k prírodopisu u žiakov druhého stupňa základných škôl. *Pedagogika*, 57(1), 37–46.

PROKOP, P., PROKOP, M. & TUNNICLIFFE, S. D. (2007). Is biology boring? Student attitudes toward biology. *Journal of Biological Education*, 42(1), 36–39.

RUTHERFORD, F. (2017). *Britain needs to stop discouraging women from choosing engineering as a career* *New Statesman*. Retrieved 2 May 2017.

SCHREINER, C., SJØBERG, S. (2007). Science education and youth's identity construction - two incompatible projects? In D. Corrigan, Dillon, J. & Gunstone, R. (Eds.), *Re-emergence of Values in the Science Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. [cit. 2014-06-26] Dostupné na internete: <https://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-schreiner-values2006.pdf>

SEAKINS, A., KING, H. (2016). "Science capital". *Spokes*. Ecsite. Retrieved 2 May 2017

STEM JUSTICE: Building Youth Science Capital. *Informal Science*. [cit. 10.4.2020]. Dostupné na webovskej stránke (world wide web): <https://www.informalscience.org/stem-justice-building-youth-science-capital>

SLÁVIKOVÁ, V., IGAZ, C. & ADAM, M. (2012). Postoje žiakov 8. ročníka ZŠ k predmetu Biológia 8. *Biológia – Ekológia – Chémia*, 16(2), 2–4.

TAI, R. H., QI LIU, C., MALTESE, A. V., & FAN, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312(5777), 1143–1144.

VESELSKÝ, M. (1997). Postoje a pripomienky žiakov 1. ročníkov gymnázia, stredných odborných škôl a učilíšť k obsahu učebného predmetu chémia na základnej škole. *Biológia, ekológia, chémia*. 2 (2), 24-25.

VESELSKÝ, M. (2010). *Motivácia žiakov učiť sa*. Bratislava: Univerzita Komenského

Mgr. Žaneta Dodeková je internou doktorandkou na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave. Magisterský titul získala v roku 2019 na Katedre biológie a chémie Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. V rámci svojej dizertačnej práci sa venuje induktívnym vzdelávacím činnostiam v primárnom prírodovednom vzdelávaní.

*Mgr. Žaneta Dodeková
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava
e-mail: zaneta.dodekova@tvu.sk*

Súvislosti pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra v škole

Beata Žitniaková Gurgová, Zlata Vašašová
Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici

Anotácia: Výskumná štúdia je zameraná na analýzu súvislostí pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra školy. Výskum bol realizovaný dostupným výberom u vzorky 52 pedagogických aj nepedagogických zamestnancov strednej odbornej školy v banskobystrickom regióne. Metodiku výskumu tvoril dotazník vlastnej proveniencie, ktorý zisťuje oblasť pracovnej atmosféry v škole (8 položiek na päťstupňovej škále) s dobrou reliabilitou (Cronbachova alfa 0,814), oblasť spokojnosti s pracovnými podmienkami (12 položiek na päťstupňovej škále) (Cronbachova alfa 0,764). Súčasťou dotazníka bol aj sémantický diferenciál s pätnástimi bipolárnymi adjektívami (sedembodová škála) na hodnotenie vnímaných osobnostných charakteristík lídra. Korelačná analýza výskumných údajov poukazuje na pozitívny silný signifikantný vzťah (0,530 - 0,694) medzi vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (vyrovnanosť, demokratickosť, empatia, vládnuť v komunikácii, obľúbenosť, ústretovosť a dobrosrdečnosť) a pozitívnu pracovnú atmosférou. Medzi spokojnosťou s pracovnými podmienkami a vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (empatia, tvorivosť pri riešení problémov, aktivita, obľúbenosť, ústretovosť, zodpovednosť a dobrosrdečnosť) sa ukazuje pozitívny stredne silný signifikantný vzťah (0,305 - 0,560). Výsledky poukazujú na dôležitú úlohu osobnostných charakteristík lídra školy pri vytváraní pracovnej atmosféry a pracovných podmienok v škole.

KLúčové slová: pracovná spokojnosť, osobnosť lídra, zamestnanci školy, školský líder

Context of the work satisfaction of school employees and perceived personality characteristics of the leader in school

The research study is focused on the analysis of the context of work satisfaction of school employees and perceived personality characteristics of the school leader. The research was carried out by an available selection of a sample of 52 pedagogical and non-pedagogical employees of the secondary vocational school in the Banská Bystrica region. The research methodology consisted of a self-proven questionnaire, which identifies the area of working atmosphere at school (8 items on a five-degree scale) with good reliability (Cronbach alpha 0.814), satisfaction with working conditions (12 items on a five-degree scale) (Cronbach alpha 0.764). The questionnaire also included a semantic differential with fifteen bipolar adjectives (seven-point scale) to assess the perceived personality characteristics of the leader. The correlation analysis of the research data points to a positive strong significant relationship (0,530 - 0,694) between the perceived personality characteristics of the leader (balance, democracy, empathy, kindness in communication, popularity, helpfulness and kindness) and positive working atmosphere. There is a positive, medium-strong, significant relationship (0,305 - 0,560) between satisfaction with working conditions and the perceived personality characteristics of the leader (empathy, problem-solving creativity, activity, popularity, helpfulness, responsibility and kindness). The results

point to the important role of the personal characteristics of the school leader in creating a working atmosphere and working conditions at school.

Key words: *job satisfaction, personality of the leader, school staff, school leader*

1. Líder v škole

V súčasnosti je líderstvo (vodcovstvo) jedným z najviac skúmaných fenoménov v sociálnych vedách. Analytický nástroj Google Trends prináša dôkaz o tom, že výraz 'school leadership' je na 4. mieste po spojeniach s výrazmi 'management', 'leadership management' a 'leadership quotes' (Sollárová a kol, 2019). Pojem *školský lídership* (school leadership) je v niektorých vzdelávacích systémoch vo svete totožný s významom 'školský manažment' a 'riadenie školy (administration)' (Miller, 2018, s.8). „Lídership je proces ovplyvňovania, ktorý vedie k dosiahnutiu želaných cieľov. Úspešní lídri rozvíjajú víziu svojich škôl založenú na osobných a profesionálnych hodnotách. ... touto víziou ovplyvňujú svojich kolegov, aby ju zdieľali. Lídership zahŕňa aj inšpirovanie a podporu druhých v smere dosiahnutia vízie školy, ktorá je založená na jasných osobných a profesionálnych hodnotách...“ (Earley & Weindling, 2004, s. 5). Transformácia školstva prebieha po celom svete, pričom prioritne je riešená úroveň manažmentu škôl a lídershipu, hlavne v zmysle zlepšovania kvality a výsledkov vzdelávania. *School leadership* je konceptom, ktorý v poslednom čase získal zvýšenú pozornosť v diskusiách o kvalite vzdelávania. Leithwood a Riehl (2009, s. 20) ho navrhujú definovať ako prácu zameranú na mobilizovanie a ovplyvňovanie druhých s cieľom artikulovať a dosiahnuť zdieľané ciele a zámery školy, pričom cieľovú skupinu predstavuje manažment školy. Ďalším prístupom k lídershipu v edukácii je prístup zahŕňajúci, prípadne samostatne vyčleňujúci aj učiteľov ako aktérov inovovania školského prostredia a klímy podporujúcej spoluprácu (napr. Moureira, 2006), označovaný ako *educational/teacher leadership*. Termín *leadership* sa v kontexte edukácie často spája s rôznymi adjektívami. Rozširujúcich označení v priebehu analýzy identifikoval výskumný tím (Sollárová a kol, 2019) viac ako 60. Niektoré sú používané ad hoc na akcentovanie určitých vlastností (kolegiálny, kreatívny, operatívny, silný, sociálne prispôsobivý).

Millerov (2018) model zahŕňa požiadavky na školského lídra ako: „Osobne a vnútorne motivovaného“; „Politicky zorientovaného“; „Orientovaného na zmenu“; „Učiteľsky orientovaného“; „Podnikateľsky orientovaného“; „Orientovaného na kontext“; „Orientovaného na vzťahy“.

2. Pracovná spokojnosť

Locke (1976 In Arnold a kol., 2007, s. 251) definoval pracovnú spokojnosť ako príjemný alebo pozitívny emocionálny stav plynúci z hodnotenia svojej práce alebo pracovných skúseností. Tento pojem sa obvykle týka rôznych aspektov práce, ktoré vplývajú na spokojnosť s ňou. Patrí sem hlavne postoj k výške

mzdy, pracovným podmienkam, kolegom a nadriadeným, kariérnym možnostiam a vnútorným aspektom práce alebo samotnej pracovnej pozície. Judge a Hulin (1993 In Arnold a kol., 2007, s. 251) prezentujú tri prístupy k pracovnej spokojnosti. Prvý predstavuje dispozičný prístup, teda sú to stabilné pozitívne alebo negatívne dispoziecie získané prostredníctvom skúseností. Druhým prístupom je model spracovania spoločenských informácií, podľa ktorého sa uspokojenie z práce a ďalšie postoje k práci vytvárajú zo skúseností a informácií poskytnutých inými ľuďmi na pracovisku. Tretím prístupom je model spracovania informácií, ktorý je založený na akumulácii kognitívnych informácií o pracovisku a samotnej pracovnej pozície. Tento prístup je najčastejší, keďže znamená, že pracovná spokojnosť je priamo ovplyvňovaná charakteristikou tejto práce. Griffin a Bateman (1986 In Arnold a kol., 2007, s. 254) poukazujú na významnú súvislosť s pracovnou spokojnosťou aj správaním sa lídrov. Podľa Arnolda a kol. (2007) je však možné aj to, že práve uspokojenie z práce je príčinou toho, ako jednotlivec vníma svoju prácu. Ľudia, ktorí sú spokojní, môžu od svojich nadriadených dostávať zaujímavejšie úlohy alebo môžu svoju prácu hodnotiť viac optimisticky a priaznivejšie ako ľudia, ktorí spokojní nie sú. *“Spokojnosť zamestnancov je pre organizáciu jednou z kľúčových podmienok pre vysokú výkonnosť a poskytovanie kvalitných služieb, bez ohľadu na to, či sa jedná o podnikateľský subjekt, orgán verejnej správy či inštitúciu, poskytujúcu iné verejné služby”* (Kislingerová, 2008, s. 177). Bláha, Čopíková a Horváthová (2016), konštatujú, že spokojnosť pracovníkov signalizuje, do akej miery sú pracovníci celkovo spokojní či nespokojní so svojou prácou a pracovným kapitálom. Pauknerová (2012, s. 180) spokojnosť zamestnancov definuje ako: *„vnímanie zamestnancov, týkajúce sa stupňa splnenia ich očakávaní a požiadaviek na pracovné podmienky, na ich pôsobenie či plnenie úloh, na riadenie organizácie a ďalšie faktory v ich zamestnaní”* (Pauknerová, 2012, s. 180). Pauknerová (2012) odporúča realizovať meranie spokojnosti zamestnancov napríklad prostredníctvom tzv. job description indexu, ktorý hodnotí päť základných oblastí: mzdu, možnosť postupu, osobu nadriadeného, prácu samotnú a spolupracovníkov, popr. je možné využiť súbežné sledovanie dôležitosti rôznych faktorov, ktoré spokojnosť pracovníkov ovplyvňujú, čo sú v praxi často čiastkové stránky práce a pracovného zaradenia, či celková spokojnosť.

Spokojnosť s prácou vzniká spojením vnútornej a vonkajšej motivácie. Už viaceré staršie výskumy dokázali, že školskí lídri predstavujú účinné faktory vonkajšej motivácie učiteľov a ich spokojnosti so zamestnaním (Brown, 1967; 1964; Greenfield, 1968; Keeler a Andrews). 1963; Seeman, 1957). Lepper a Henderlong (2000) uvádzajú, že vonkajšia motivácia je ovplyvnená správaním sa školského lídra a môže skutočne zvýšiť vnútornú motiváciu. Podobné novšie štúdie v tejto oblasti tiež ukazujú, že medzi správaním sa školských lídrov existuje významný vzťah, ktorý funguje ako vonkajšia motivácia a ovplyvňuje spokojnosť s učiteľským zamestnaním (Fast, 1964; Brown, 1967; Andreas a Ilada Andreas, 1987; Lunenberg a Ornstein, 2000; Allegre, 1994; John a Taylor, 1999).

3.1 Cieľ výskumu

Na základe teoretickej analýzy problematiky sme si stanovili za cieľ našej empirickej štúdie zistiť, ktoré vnímané osobnostné charakteristiky školského lídra súvisia s pracovnou spokojnosťou zamestnancov školy.

3.2 Výskumné otázky

Na základe výskumného cieľa sme si vymedzili nasledujúce výskumné otázky:

VO1. Ktoré vnímané osobnostné charakteristiky školského lídra súvisia s pracovnou atmosférou v škole?

VO2. Ktoré vnímané osobnostné charakteristiky školského lídra súvisia so spokojnosťou s pracovnými podmienkami?

3.3 Výskumný nástroj

Metodikou výskumu tvoril dotazník vlastnej proveniencie, ktorý zisťuje oblasť pracovnej atmosféry v škole (8 položiek na päťstupňovej škále 1-áno 5- nie) s dobrou reliabilitou (Cronbachova alfa 0,814), oblasť spokojnosti s pracovnými podmienkami (12 položiek na päťstupňovej škále) (Cronbachova alfa 0,764). Pracovná atmosféra v škole bola hodnotená napr. položkami: *Atmosféru v našej škole považujeme za otvorenú a priateľskú. Do práce sa teším kvôli medziľudským vzťahom..* Pracovné podmienky boli zamerané na položky týkajúce sa napĺňania jednotlivých pracovných motívov: finančné ohodnotenie, stabilný príjem, istota práce, samostatnosť v rozhodovaní, ďalšie vzdelávanie, ale aj vybavenie učební, stravovanie, pracovná doba.

Súčasťou dotazníka bol aj sémantický diferenciál s pätnástimi bipolárnymi adjektívami (sedembodová škála) na hodnotenie vnímaných osobnostných charakteristík lídra. Hodnotené boli adjektíva: 1. vedúci, 2. vyrovnaný, 3. demokratický, 4. empatický, 5. racionálny v rozhodovaní, 6. vľúdny v komunikácii, 7. tvorivý pri riešení problémov, 8. aktívny, 9. obľúbený, 10. ústretový, 11. prísny, 12. úzkostlivý, 13. zodpovedný, 14. komunikatívny, 15. dobrosrdečný. 11. a 12. adjektívum sme skórovali do výpočtov korelácií inverzne.

Výskumné zistenia boli vyhodnotené pomocou programu IBM SPSS 19. Boli vypočítané deskriptívne parametre výskumných údajov a korelačné vzťahy pomocou Spearmanovho korelačného koeficientu (ρ).

3.4 Výskumný výber

Výskum bol realizovaný dostupným výberom 52 pedagogických aj nepedagogických zamestnancov strednej odbornej školy v bansko-bystrickom regióne. Výskum bol iniciovaný vedením školy, ktoré chcelo zistiť aktuálny stav pracovnej spokojnosti medzi zamestnancami. Z tohto dôvodu sa konalo stretnutie, kde všetci zamestnanci dostali presnú inštrukciu s vysvetlením, že

v prieskume môžu slobodne zhodnotiť svoju pracovnú spokojnosť a tiež zhodnotiť vnímané vlastnosti ich lídrov (v príspevku sme sa zamerali iba na vlastnosti riaditeľky školy). Výskum bol anonymný. Kvôli vyššej anonymite zamestnanci školy vhadzovali svoje odpovede do vopred pripravenej urny, ktorú si zapečatenú prevzali autorky príspevku.

3.5 Výskumné zistenia

Deskriptívne charakteristiky celkovej spokojnosti s pracovnou atmosférou a spokojnosťou s pracovnými podmienkami a vnímaných vlastností školského lídra prezentujeme v tabuľke 1 a 2. Na základe hodnôt šikmosti a strmosti analyzovaných údajov sme sa rozhodli pre použitie neparametrického testu (Spearmanov korelačný koeficient) na zistenie korelačných vzťahov. Korelačná analýza výskumných údajov poukazuje na pozitívny silný signifikantný vzťah (0,530-0,694) (tabuľka 3) medzi vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (vyrovnanosť, demokratickosť, empatia, vľúdnosť v komunikácii, obľúbenosť, ústretivosť a dobrosrdečnosť) a **pozitívnu pracovnou atmosférou**. Korelačná analýza výskumných údajov poukazuje na pozitívny stredne silný signifikantný vzťah (0,340-0,499) (tabuľka 3) medzi vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (tvorivosť pri riešení problémov, vedúca, aktivnosť, zodpovednosť, komunikatívnosť) a pozitívnu pracovnou atmosférou. Prísnosť a úzkostlivosť nevykazujú žiadne vzťahy s pracovnou atmosférou. Medzi **spokojnosťou s pracovnými podmienkami** a vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (empatia, tvorivosť pri riešení problémov, aktivita, obľúbenosť, ústretivosť, zodpovednosť a dobrosrdečnosť) sa ukazuje pozitívny stredne silný až silný signifikantný vzťah (0,305-0,560) (tabuľka 3).

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele celkovej spokojnosti s pracovnou atmosférou a pracovnými podmienkami (N=52)

	AM	SD	Šikmosť	Strmosť
1. Celková spokojnosť s pracovnou atmosférou	2,24	0,80	0,98	1,99
2. Celková spokojnosť s pracovnými podmienkami	1,79	0,68	0,07	1,38

Tabuľka 2 Deskriptívne ukazovatele vnímaných vlastností lídra (N=52)

	AM	SD	Šikmosť	Strmosť
1. Vedúca	1,69	1,11	2,68	10,13
2. Vyrovnaná	3,53	1,90	0,39	-0,67
3. Demokratická	3,21	2,05	0,77	-0,74
4. Empatická	2,93	1,88	0,94	-0,14
5. Racionálna v rozhodovaní	2,83	1,52	0,77	0,29
6. Vľúdna v komunikácii	3,11	1,87	0,53	-0,70
7. Tvorivá pri riešení problémov	2,22	1,44	1,17	1,18
8. Aktívna	1,60	0,88	1,50	1,56
9. Obľúbená	2,73	1,81	1,04	0,16
10. Ústretová	2,30	1,68	1,28	0,70
11. Prísna	3,16	1,66	0,48	-0,28
12. Úzkostlivá	4,52	1,91	-0,51	-0,70
13. Zodpovedná	1,81	1,37	2,13	4,67
14. Komunikatívna	1,59	1,02	1,57	1,07
15. Dobrosrdečná	2,39	1,59	1,29	1,06

Tabuľka 3 Korelačné vzťahy (Spearmanov korelačný koeficient ρ) medzi vnímanými vlastnosťami a celkovou pracovnou atmosférou a spokojnosťou s pracovnými podmienkami

Vnímané vlastnosti lídra	Pracovná atmosféra	Spokojnosť s prac. podmienkami
	(ρ)	(ρ)
1. Vedúca	0,43**	0,26
2. Vyrovnaná	0,62**	0,26
3. Demokratická	0,64**	0,25
4. Empatická	0,55**	0,56**
5. Racionálna v rozhodovaní	0,53**	0,17
6. Vľúdna v komunikácii	0,59**	0,22
7. Tvorivá pri riešení problémov	0,49**	0,44**
8. Aktívna	0,37*	0,36*
9. Obľúbená	0,69**	0,34*
10. Ústretová	0,65**	0,53**
11. Prísna	-0,03	0,01
12. Úzkostlivá	0,11	-0,07
13. Zodpovedná	0,44**	0,30*
14. Komunikatívna	0,34*	0,20
15. Dobrosrdečná	0,57**	0,40**

Vysvetlivky: *p-hodnota $\leq 0,05$; ** p-hodnota $\leq 0,01$

3.6 Diskusia

Priemerné hodnoty celkovej spokojnosti s pracovnou atmosférou (AM=2,24) a spokojnosti s pracovnými podmienkami (AM=1,79) predstavujú pozitívne hodnotenie zamestnancov (škála sa pohybovala od 1-5; teda od najlepšieho hodnotenia po najhoršie). K podobným zisteniam dospel aj Paulík (1999; 2001) a Kika (2000a; 2000b).

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ktoré vnímané osobnostné charakteristiky školského lídra súvisia s pracovnou spokojnosťou zamestnancov školy. Na základe výskumného cieľa sme si vymedzili nasledujúce výskumné otázky:

VO1. Ktoré vnímané osobnostné charakteristiky školského lídra súvisia s pracovnou atmosférou v škole?

Korelačná analýza výskumných údajov poukazuje na pozitívny silný signifikantný vzťah (0,530-0,694) (tabuľka 3) medzi vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (vyrovnanosť, demokratickosť, empatia, vľúdnosť v komunikácii, obľúbenosť, ústretovosť a dobrosrdečnosť) a **pozitívnu pracovnou atmosférou**. Korelačná analýza výskumných údajov poukazuje na pozitívny stredne silný signifikantný vzťah (0,340-0,499) (tabuľka 3) medzi vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (tvorivosť pri riešení problémov, vedúca, aktivnosť, zodpovednosť, komunikatívnosť) a pozitívnu pracovnou atmosférou. Prísnosť a úzkostlivosť nevykazujú žiadne vzťahy. Môžeme konštatovať, že naše výsledky poukazujú na súvislosti vybraných osobnostných premenných na celkovú spokojnosť zamestnancov školy s pracovnou atmosférou. Charakteristiky lídra, ktoré vykazujú súvislosť s pracovnou atmosférou patria medzi sociálne atraktívne. Ľudia s uvedenými charakteristikami majú dobré dispozície na utváranie pozitívnych medziľudských interakcií. Priateľský prístup na pracovisku je spojený so zvýšenou otvorenosťou a inkluzívnosťou medzi zamestnancami (Hays, 1989) a často sa považuje za prospešný proces (napr. Balkundi a Harrison, 2006; Barley a Kunda, 2001). Kram a Isabella, 1985; Miller, Rutherford, a Kolodinsky, 2008; Payne a Hauty, 1955). Priateľské vzťahy medzi lídrom a jeho podriadenými môžu prinášať pre obidve strany potenciálne výhody, ako je napr. otvorená komunikácia, uvoľnená atmosféra a zvýšená schopnosť ovplyvňovať podriadených (Taylor a kol., 1992). Tieto výhody sa však môžu stať nevýhodami, ak sa priateľstvo príliš prehĺbi alebo využije (Boyd a Taylor, 1998).

VO2. Ktoré vnímané osobnostné charakteristiky školského lídra súvisia so spokojnosťou s pracovnými podmienkami?

Medzi **spokojnosťou s pracovnými podmienkami** a vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra (empatia, tvorivosť pri riešení problémov, aktivita, obľúbenosť, ústretovosť, zodpovednosť a dobrosrdečnosť) sa ukazuje pozitívny stredne silný až silný signifikantný vzťah (0,305-0,560) (tabuľka 3). Pracovnú spokojnosť do veľkej miery ovplyvňuje aj to, ako učiteľ vníma jednotlivé sociálne vzťahy so žiakmi, rodičmi, kolegami či vedením školy. Práve tie sú podľa Paulíka (1999) potenciálnymi zdrojmi nespokojnosti,

konfliktov a nedorozumení. Avšak v prípade, že sú vzťahy dobré a pre učiteľov vyhovujúce, môžu naopak viesť k zvyšovaniu pracovnej spokojnosti. Aj vo výskume, ktorý realizoval Kika (2000a, 2000b) sa zistilo, že učitelia vykazovali najvyššiu mieru spokojnosti práve s týmto faktorom. V rámci spokojnosti so sociálnymi vzťahmi je potrebné spomenúť aj dôležitosť sociálnej opory, ktorá je zvlášť dôležitá v emocionálne náročných povolaniach, kde môžeme zaradiť aj učiteľstvo. Pokiaľ má jedinec vo svojej blízkosti ľudí, ktorí ho majú radi, sú mu blízki a je nimi pozitívne hodnotený, bude aj vo svojej práci spokojnejší (Paulík, 2001). Ako uvádzame v úvode príspevku, školskí lídri predstavujú účinné faktory vonkajšej motivácie učiteľov a ich spokojnosti so zamestnaním (Brown, 1967; 1964; Greenfield, 1968; Keeler & Andrews, 1963; Seeman, 1957). Lepper a Henderlong (2000) uvádzajú, že vonkajšia motivácia je ovplyvnená správaním sa školského lídra a môže skutočne zvýšiť vnútornú motiváciu. Podobné novšie štúdie v tejto oblasti tiež ukazujú, že medzi správaním sa školských lídrov existuje významný vzťah, ktorý funguje ako vonkajšia motivácia a ovplyvňuje spokojnosť s učiteľským zamestnaním (Fast, 1964; Brown, 1967; Andreas a Ilada Andreas, 1987; Lunenberg a Ornstein, 2000; Allegre, 1994; Reyes a Shin, 1995; John a Taylor, 1999). Podobne výskumy (Bogler, 2002; Lukas, 2009) poukazujú na existenciu vzťahu medzi oporou zo strany vedenia a pracovnou spokojnosťou učiteľov.

Záver

Názory na dôsledky spokojnosti v práci sa líšia. Existuje veľa výskumov o súvislosti medzi uspokojením z práce a pracovným výkonom. V odborných zdrojoch sa uvádzajú pozitívne a negatívne aspekty spokojnosti s prácou. Herzberg a kol. (1959) uvádza, že (pozitívna) spokojnosť je spôsobená dobrými skúsenosťami a že je výsledkom „motivátorov“ ako sú úspech, uznanie, samotná práca, zodpovednosť a pokrok. Nespokojnosť je spôsobená zlými skúsenosťami spôsobenými „hygienickými“ faktormi - supervízormi, spolupracovníkmi, politikou spoločnosti, pracovnými podmienkami a osobným životom (Herzberg et al., 1959). Či však existuje súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou a výkonom je otázne. Zistenia výskumov v tejto oblasti sa výrazne rozchádzajú. Totiž metaanalýza 217 samostatných korelácií (v 74 štúdiách) zistila celkovú koreláciu medzi týmito premennými iba 0,15 (Iaffaldano a Muchinsky, 1985). Je zaujímavé, že vyššie korelácie sa ukazujú v zamestnaniach, kde je výkon menej závislý od vonkajších tlakov, ako sú napríklad mzdové stimuly alebo rýchlosť napr. montáže, a viac od motivácie, tvorivosti a užitočnosti. Čo možno aplikovať aj na učiteľskú profesiu. Nás zaujímal vzťah osobnosti lídra, jeho vnímaných osobnostných charakteristík na spokojnosť s pracovnou atmosférou a spokojnosťou s pracovnými podmienkami. Naše výsledky poukazujú na dôležitú úlohu osobnostných charakteristík lídra školy pri vytváraní pracovnej atmosféry a pracovných podmienok v škole. Súčasne si uvedomujeme, že kvalita riaditeľov škôl a školských lídrov je jedným zo základných faktorov, ktoré významne

ovplyvňujú kvalitu vyučovacích a vzdelávacích procesov na každej úrovni systému vzdelávania (Bitterová, Hašková, PISOVÁ, 2014). Náš, ale aj iné výskumy poukazujú na skutočnosť, že osobnosť školského lídra, nielen jeho riadiace schopnosti sú dôležitými faktormi pracovnej spokojnosti učiteľov, ale aj nepedagogických zamestnancov. Školský líder, ktorý svojou osobnosťou dokáže vytvárať pozitívnu pracovnú atmosféru môže viesť svojich zamestnancov k väčšej spokojnosti v práci.

Limity výskumu

Náš výskum bol realizovaný v jednej škole prostredníctvom dotazníka vlastnej proveniencie. Hoci sa vnútorná konzistencia položiek ukazuje ako dobrá, odpovede zamestnancov môžu byť poznačené sociálnou dezirabilitou, keďže nami realizovaný zber údajov bol iniciovaný vedením školy na diagnostiku pracovnej spokojnosti zamestnancov. Napriek tomu, že sme sa snažili o zachovanie anonymity pri administrácii výskumných údajov, zamestnanci školy mohli vnímať situáciu odlišne.

Výskumná štúdia vznikla v rámci riešenia projektu APVV 17-0557.

Literatúra

ALLEGRE, E.N. 1994. Pinoy na pinoy! Essays on national culture. Metro Manila, Philippines: Anvil. Reyes, P. A Shin, H.S. January, 1995. *Teacher commitment and job satisfaction: A casual analysis*. In *Journal of School Leadership*, r. 5, s. 22-39.

ANDREAS, T.D., ILADA-ANDREAS, P.B. 1987. *Understanding Filipino values: A management approach*. Quezon City, Philippines: New DayPublishers.

ARNOLD, J. a kol. 2007. *Psychologie práce pro manažery a personalisty*. Brno: Computer Press.

BALKUNDI, P., HARRISON, D. A. 2006. Ties, leaders, and time in teams: Strong inference about network structure's effects on team viability and performance. In *Academy of Management Journal*, r. 49, č. 1, s. 49–68.

BARLEY, S. R., KUNDA, G. 2001. Bringing work back in. In *Organization Science*, r. 12, č. 1, s. 76–95.

BLÁHA, J., ČOPÍKOVÁ A., HORVÁTHOVÁ P. 2016. *Riadenie ľudských zdrojov*. 1. vyd. Praha: Albatros Media. ISBN 9788072614349.

BOGLER, R. 2002. Two profiles of scholteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. In *Teaching and teacher education*. r. 18, č. 6, s. 665-673.

BOYD, N. G., TAYLOR, R. R. 1998. A developmental approach to the examination of friendship in leader-follower relationships. In *The Leadership Quarterly*, r. 9, č. 1, s. 1–25.

BROWN, A.F. 1967. Reactions to leadership. In *Educational Administration Quarterly*, r. 3, s. 62-73.

BITTEROVÁ, M., HAŠKOVÁ, A., PISOOVÁ, M. 2014. School Leader's Competencies in Management Area. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, r. 149, s. 114 – 118.

EARLEY, P. A WEINDLING, D. 2004. *Understanding School Leadership*. London, UK: PCP/SAGE.

FAST, R.G. 1964. "Leader behavior of principals as it relates to teacher satisfaction". Masters' Thesis, University of Alberta, Edmonton.

GREENFIELD, T.B. 1968. Research on Behavior of Educational Leaders: Critique of Tradition. In *Alberta Journal of Educational Research*, r. 14, s. 55-76.

HAYS, R. 1989. The day-to-day functioning of close versus casual friendships. In *Journal of Social and Personal Relationships*, r. 6, s. 21–37.

HERZBERG, F., MAUSNER, B. AND SNYDERMAN, B.B. 1959. *The Motivation to Work*. New York: Wiley.

IAFFALDANO, M.T. AND MUCHINSKY, P.M. 1985. *Job satisfaction and job performance: a meta-analysis*. In *Psychological Bulletin*, r. 97, č. 251-73.

JOHN, M.C., TAYLOR, J.W. (Apr. 1999). Leadership Behavior, School Climate, and the Institutional Commitment of Teachers. *INFO*, 25-57.

KEELER, B.T., ANDREWS, J.H.M. 1963. Leader Behavior of Principals, Staff Morale, and Productivity. In *Alberta Journal of Educational Research*, r. 9, s. 179-191.

KIKA, M. 2000a. Pracovná spokojnosť pedagógov. Vybrané výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne. In *Pedagogické rozhľady*, r. 9, č. 2, s.4-8.

KIKA, M. 2000b. Pracovná spokojnosť pedagógov. Vybrané výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne. In *Pedagogické rozhľady*, r. 9, č. 4, s.1-5.

KISLINGEROVÁ, E. 2008. *Inovácie nástrojov ekonomiky a managementu organizácie*. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, xxi, 293 s. ISBN 978-80-7179-882-8.

KRAM, K. E., ISABELLA, L. A. 1985. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. In *Academy of Management Journal*, r. 28, č. 1, s. 110–132.

LEPPER, M.R., HENDERLONG, J. 2000. The role of interest in learning and self-regulation: "intrinsic" versus "extrinsic" motivation reconsidered,

In Sansone, C. a Harackiewicz (Eds) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation*. New York: Academic Press.

LUKAS, J. 2009. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů, In *Studia paedagogica*. r. 14, č. 1, s. 127-145.

LUNENBURG, F.C., ORNSTEIN, A. C. 2000. *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth

MILLER, B. K., RUTHERFORD, M. A., KOLODINSKY, R. W. 2008. Perceptions of organizational politics: A meta-analysis of outcomes. In *Journal of Business and Psychology*, r. 22, č. 3, s. 209–222.

MILLER, P.W. (Ed) 2018. *The Nature of School Leadership. Global Practice Perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

MOUREIRA, O. 2006. Dirección y Eficacia Escolar. In *Revista Iberoamericana de Educación*, r. 4, č. 4, s. 1–10.

PAUKNEROVÁ, D. 2012. *Psychológia pre ekonómov a manažérov*. Praha: Grada Publishing, 264 s. ISBN 9788024776552.

PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

PAULÍK, K. 2001. Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol? In *Pedagogická revue*, r. 53, č. 5, s.459-472.

PAYNE, R., HAUTY, G. 1955. Effect of psychological feedback upon work decrement. In *Journal of Experimental Psychology*, r. 50, č. 6, s. 343.

SEEMAN, M. 1957. A comparison of general and specific leader behavior descriptions, In R.M. Stogdill a E.A. Coons (Eds) *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research.

SOLLÁROVÁ, E. a kol. 2019. Leadership in education - characteristics of the key concepts = Líderšip v edukácii – charakteristika klíčových konceptov. In *Work and organizational psychology 2019* [elektronický zdroj] = Psychologie práce a organizace 2019 : sborník příspěvků z 18. mezinárodní konference : proceedings of the 18th international conference / rec. Katarína Baňasová, Jozef Bavoľár ... [et al.]. - 1. vyd. - Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2019, s. 198-207 <https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/82>

TAYLOR, R. R., HANLON, S. C., BOYD, N. G. 1992. Can leaders and subordinates be friends? A classroom approach for addressing an important managerial dilemma. In *Journal of Management Education*, r. 16, č. 1, s. 39–55.

PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na

Katedre psychológie Pedagogickej fakulty UMB. Svoju pedagogickú činnosť zameriava hlavne na sociálnu psychológiu a realizáciu sociálno-psychologických tréningov. Jej vedecká práca je orientovaná na problémy školskej úspešnosti, výkonovej motivácie a posledné roky sa venuje problematike perfekcionizmu v rôznych súvislostiach.

*PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD.
Katedra psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela,
bgurgova@umb.sk*

Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD. pôsobí ako vedúca katedry na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty UMB. Svoju pedagogickú činnosť zameriava hlavne na všeobecnú a vývinovú psychológiu a psychológiu práce. Posledné roky vyučuje didaktiku psychológie a vedie prax u študentov učiteľstva psychológie. Jej vedecká práca je orientovaná na problémy hodnotenia žiakov, authority učiteľa a tvorivosti.

*doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.,
Katedra psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela,
zlata.vasasova@umb.sk*

DISKUSIA

Mládež alebo mladá generácia? Zostane mládež iba pojmom krásnej literatúry?

Peter Ondrejko¹

Katedra pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty UK, Bratislava

Anotácia: Teoretické diskusie v sociológii mládeže sa čoraz viac zameriavajú na to, ako chápať spoločenské zmeny, umiestňovať mládež ako produkt sociálnych zmien, alebo okolo konceptov, ako je neskorá modernita a koncept generácie a mládeže. Tieto diskusie vyvolali otázky o tom, ako prekonceptualizovať koncepcie mládeže a dospelosti a širšie časové úseky, ktoré formujú skúsenosti mládeže s výzvou na permanentný výskum medzigeneračných vzťahov, vrátane jeho explanácie a z nej vyplývajúci „message“ decíznym orgánom, so snahou o prekonanie priepasti medzi doterajšími prístupmi a prístupmi pomocou konceptu „generácie“.

KLúčové slová: Mládež, generácia, aktér, medzigeneračné vzťahy, generačné nezhody.

Youth or Young Generation?

Theoretical discussions in the sociology of youth are increasingly focused on how to understand social change, place youth as a product of social change, or around concepts such as late modernity and the concept of generation and youth. These discussions raised questions about how to pre-conceptualize the concepts of youth and adulthood and the wider time frames that shape young people's experiences of the call for ongoing research on intergenerational relations, including its explanation and the resulting "message" of the decision-making body, seeking to bridge the gap between approaches. and approaches using the concept of "generation".

Key words: Youth, generation, actor, intergenerational relations, generational disagreements.

Úvod

Procesy výchovy a vzdelávania² sa týkajú všetkých vekových skupín obyvateľstva, rovnako tak jednotlivcov, ako i najrôznejších sociálnych skupín, profesií, dokonca i celých národov v úsilí o nárast ich vzdelania, kultúrnosti,

¹ Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc., pozri link https://cs.wikipedia.org/wiki/Peter_Ondrejko%C4%8D, e-mail: pondrejko37@gmail.com

² Zámerne sa vyhýbame pojmu edukácia, používanému prevažne v anglicky hovoriacich krajinách, ktorý nepovažujeme za identický s procesom výchovy a vzdelávania, typickým pre krajinu strednej Európy, ktorej súčasťou sa právom tradície a dejín (osobitne kultúrnych) môžeme cítiť.

zmenu vlastností, vždy so značnou špecifikou prostredia a podmienok, v ktorých prebiehajú, s rôznou intenzitou a rôznymi cieľmi. Sú neodmysliteľnou súčasťou tak každodennosti, ako i mnohých projektov, zámerov, ideológií a očakávaní. Ich efektívnosť neraz môže hraničiť s manipulatívnosťou, ich úspešnosť súvisí však s nespočetným množstvom zámerov, podmienok, faktorov, neplánovaných a neočakávaných okolností, emergenciou, úsilím a záujmu spoločnosti.

Za nepopierateľnú skutočnosť považujeme rôznu intenzitu a rôzne podoby, neraz označované ako štýly (autoritársky, premisívny, liberálny, demokratický, montesori, humanistický a pod.), za ktorých výchovy a vzdelávania prebiehajú. Jednou z podmienok je určite dobré poznanie predovšetkým tých, ktorých sa výchova a vzdelávanie týkajú. Práve od tohto poznania sa má odvíjať obsah, forma i metódy ich realizácie. Rovnako tak považujeme za preukázanú skutočnosť, že hlavne intenzita a význam výchovy a vzdelávania má svoje ťažisko v mladosti. *Mladosť* je obdobie života, ktorým prejde každý človek. Mladý vek, doba vývinu, rastu, ale i hľadania je pre väčšinu ľudí to najkrajšie obdobie v ich živote. Nedá sa presne povedať, koľko rokov má mladosť. Ako sme sa všetci v škole učili, Sládkovič to poeticky vyjadril:

A čo je mladosť? - Dvadsaťpäť rokov?

Ružových tvári hlad' jará?

Či údov sila? Či strmosť krokov?

Toto sa všetko zostará!

Mladosť je túžba živá po kráse,

je hlas nebeský v zemskej ohlase,

je nepokoj duší svätý,

je tá mohutnosť, čo slávu hľadá,

je kvetín lásky rajská záhrada,

je anjel v prachu zaviaty!

Mohli by sme spomenúť aj Hviezdoslava: „*Ó, mládež naša, tys' držiteľkou rána,*

*vladárkou mája tys', jara pokladníkom, šafárom šťastlivým...“³, pre ktorého je mládež zárukou šťastnej budúcnosti slovenského národa... Adam Mickiewicz píše Ódu na mladosť: *Ó, mladosť, nektár tvojho života v dovtedy sladký, kým sa svorne delí; nebeská radosť v srdciach kolotá...“⁴ Asi najzaujavejším kúzlom mladosti je Hölderlinova poézia (*Hymne an den Genius der Jugend*), ktorá sa stala podobne ako Goetheho *Utrpenie mladého Werthera* súčasťou klenotov svetovej literatúry. S umeleckým stvárnením mladosti, niekedy až jej ospievaním sa stretávame nielen v slovenskej ako aj v českej literatúre, ale i v národných literatúrach takmer všetkých európskych krajín. Krásna literatúra, vrátane poézie stvárnila mladosť možno najvýstižnejšie. No i počínajúc začiatkom 20. storočia sa mládež stáva neraz pateticky symbolom pre vitalitu,**

³ https://zlatyfond.sme.sk/dielo/202/Orszagh-Hviezdoslav_Letorosty-III/16#ixzz5suoEVE65

⁴ Interpretáciou sa zaoberá Garmušková, M. 2014 str. 2-4

emancipáciu a „štylizovaný pokrok“ (Hornstein 1989, Leisering 2003, Mitteraurer 1986, Kohli 1985 a i.)

Toto obdobie života však akoby čoraz častejšie uniká našej pozornosti vo vede, racionalite jej analýzy a konštatovania jej vlastností. Nositelia mladosti, prevažne mládež, je čoraz menej predmetom vedeckého poznania. Rozvoj vedeckého výskumu mládeže a jeho účasť na „lepšom poznaní a porozumení mladej generácii“ v SR akoby zaostal. Na empirické výskumy sa dostáva nedostatok prostriedkov, psychológovia a pedagógovia, ak pristupujú k mládeži, tak spravidla z hľadiska svojich aktuálnych čiastkových cieľov, všeobecné otázky, skrývajúce zákonitosti, sú pokladané za prázdne teoretizovanie a tak sa neraz otvára otázka, o ktorej sme si mysleli, že sme na ňu viackrát odpovedali: čo je to vlastne mládež a či možno o nej hovoriť ako o „mladej generácii“?

Mládež ako sociálny jav

V sociológii sme v sedemdesiatych až deväťdesiatych rokoch minulého storočia charakterizovali mládež ako sociálny jav a krízu identity (Ondrejko, P. 1998). Aj ako historickú kategóriu, ktorá sa objavila v Európe nástupom strojovej veľkovýroby, ako obdobie medzi detstvom a dospelosťou. Pomáhali sme si teóriami E. Eriksona, S. N. Eisenstadta, J. Habermasa a U. Becka. Identifikovali sme obdobie, všeobecne nazývané obdobím mladosti a ľudia, prežívajúci túto fázu života, sa stali považovaní za príslušníkov veľkej spoločenskej skupiny, nazývanej mládež (diela V. Macháčka, H. Tokárovej, P. Ondrejko, práce Zubalová, M., Zvalová, M. a kol. 1994, Bezákovej V. a kol. 1997, a i.). Charakterizovali sme problémy javmi, ktorých povaha už nie je biologická, ale skôr spoločenská. K týmto javom patrí predovšetkým návšteva školy, s ktorou sa stretávame takmer vo všetkých štátoch sveta a jednoznačne vo všetkých štátoch Európy, kde je súčasne rozhodujúca časť príslušnej populácie v polohe povinnej školskej dochádzky. Súčasne sa dnes už na celom svete pokladá za takmer prirodzené, že po uplynutí a zavŕšení procesu pohlavnej identifikácie človeka končí obdobie detstva, ale obdobie dospelosti, kedy sa stáva človek plnohodnotným členom spoločnosti so všetkými právami ale aj povinnosťami, ešte nenastáva.

Dnes, koncom druhého decénia 21. storočia, sa musíme pýtať, či možno tieto poznatky aplikovať aj v súčasnosti. I keď bol takmer všeobecne prijímaný konsenzus, že mládež nebola jednoliatym celkom, a bola vnútorne štruktúrovaná, je otázkou, či nás zmeny, ktoré postihli zmeny v spoločnosti, v rodine, v spôsobe života, nestavajú pred úlohu, premyslieť a prostredníctvom empirických výskumov doložiť inú koncepciu, ktorá by integrovala v sebe aj biologické, demografické, sociálne a psychologické ukazovatele každodenného života. Zmeny, ktoré by predstavovali kontinuitu vývoja a dokázali postihnúť súčasnú charakteristiku a miesta významného obdobia medzi detstvom (o ktorom nemožno pochybovať, že existuje) a obdobiami, ktoré za detstvom nasledujú. V týchto charakteristikách je nevyhnutné zohľadniť aj prienik jednotlivých období života, vrátane tzv. večnej mladosti, predčasnej dospelosti

a staroby, starnúcej populácie a genderové⁵ rozdiely, vlastnosti a správanie človeka spojené s obrazom muža resp. ženy zo spoločenského a kultúrneho hľadiska súčasnosti. Určite by sme nemali zabúdať ani na nadobúdanie kapitálov (sociálneho, kultúrneho, humánneho).⁶

„To, čo zasvätení nazývajú štúdiom mládeže, je často zle definované. Zameriava sa na životy mladých ľudí v rôznych kontextoch, hoci tendencia vyhnúť sa chronologickým definíciám mládeže znamená, že štádium života, ktoré študujeme, sa môže interpretovať zužujúco, rovnako široko súbežne s dospievaním ako bio-psychologické štádium vývoja. alebo štedrejšie interpretované na pokrytie mladej dospelosti. Zatiaľ čo sociológia zostáva prevládajúcou disciplínou, ďalšie perspektívy sú čerpané zo sociálnej psychológie, politológie, ľudskej geografie a antropológie. Vzhľadom na to, že súčasná sociológia je často vnímaná ako vnútorne rozdelená, s nedostatkom súvislého jadra (Dunning and Hughes 2012⁷), možno nie je prekvapujúce, že sociologické prístupy k mládeži sú roztrieštené medzi rozdielmi medzi tými, ktorí pracujú s rôznymi formami štrukturalizmu, a tými, ktorí sa zaujímajú o postštrukturalizačné perspektívy“ uvádza Furlong A. (2015).

Vo viacerých spoločenských vedách (osobitne v psychológii, sociológii a pedagogike, demografii), sa s väčšou naliehavosťou objavuje problematika generácií. Generácia vo význame pokolenia v najrôznejšej podobe sa stáva obsahom empirických výskumov, ako i spoločenskovedných, osobitne sociologických teórií. Bezprostredne súvisí s problematikou s otázkami štruktúry spoločnosti, miesta vekových skupín obyvateľstva v tejto štruktúre, s otázkami podielu na moci a spoločenskej mobility. Stretávame sa i s názormi, podľa ktorých sú medzigeneračné vzťahy pedagogickou kategóriou, najmä preto, že sa neredukujú iba na sociálne a rolové vzťahy, súvisiace so sociálnou identitou⁸, ale na celok medziľudských vzťahov (Böhnisch 1996⁹, Giesecke 1997, Goffman 1971), súvisiacich s personálnou identitou.

⁵ Šmausová, G. tvrdí, že ku genderovým rozdielom v správaní nevedú ľudí prírodné znaky, ale práve špecifická socializácia k mužským a ženským roliam. Práve samotná socializácia zohráva dôležitú úlohu v reprodukovani genderových očakávaní, charakteristik, praktík a stereotypov. Jedinci sa tieto stereotypy a „správne chovania“ učia už od narodenia, na základe svojho biologického pohlavia. Pričom samotný gender pohlavie nemá. Muži a ženy nemajú odlišné vlastnosti, skôr si vyberajú zo setu vlastností a rôznou mierou tieto vlastnosti i zdieľajú.

⁶ Podrobnejšie pozri Ondrejko, P. 2011, Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogika.sk*, roč. 2, 2011, č. 4.

⁷ Dunning a Hughes lokalizujú prácu Eliasa v diskusii o kríze sociológie ako subjekt a porovnávajú jeho obrazový prístup s prístupmi troch hlavných postáv modernej sociológie: Anthony Giddens, Michel Foucault a Pierre Bourdieu.

⁸ O termíne sociálne pozri Ondrejko, P. 2017 Čo sú sociálne vedy I, nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálne I., II.

⁹ Pozri aj Das Generationenproblem im Lichte der Biografisierung der Lebensalter. Böhnisch In: Ecarus, J. 1998

Generácia

Za podstatné pre vznik medzigeneračných vzťahov, ktoré by si zaslúžili podrobnejšie zmienky, možno považovať vznik a existenciu rôznych záujmov, ktoré sa stávajú súčasťou postojov obyvateľstva rôzneho veku a ich konania ako aktérov sociálneho diania. Sociálny aktér je nositeľ, iniciátor a realizátor sociálnej činnosti. Sociálny aktér je synonymom pre individuum, avšak používa sa aj pre označenie sociálnych skupín ako možných nositeľov sociálnych aktivít. Pokladáme ho za reálny čínorodý subjekt sociálneho diania. Je orientovaný k nejakému cieľu a manipuluje, či disponuje nejakými zdrojmi k jeho dosiahnutiu. Termín sociálny aktér je výstavbovou kategóriou, jednotkou sociálneho systému v teórii sociálneho systému Talcota Parsonsa. Aj v iných teóriách sa označuje aktér ako nositeľ sociálnych statusov a sociálnych rolí. Napr. aj v koncepcii Maxa Webera je sociálny aktér objektom konajúceho, orientovaného a očakávajúceho subjektu (aktéra) sociálneho konania.

Aktérmi sociálneho diania sú individua i sociálne skupiny, ktorých orientácia na ciele, voľba prostriedkov k ich dosiahnutiu, ale predovšetkým voľba samotných cieľov sú významne závislé od vekovej príslušnosti. Rozdielnosť vo voľbe cieľov, v orientácii na ne, ale aj voľba prostriedkov na ich dosahovanie sa stávajú zdrojom vzniku sociálneho poľa¹⁰ s istým napätím (societal tension), s rôznou intenzitou. Práve toto napätie sa stáva zdrojom sociálnych zmien a predstavuje tak dynamický aspekt spoločnosti. Jestvuje i teória actor-network alebo teória siete agentov (ang. actor-network theory, skrátene ANT), sociologická teória formulovaná v druhej polovici 80. rokov Brunom Latourom spolu so sociológmi Michelom Callonom a Johnom Lawom. Od ostatných sociologických teórií sa odlišuje tým, že ANT nezahŕňa iba ľudí, ale aj objekty, organizácie a koncepty. Nazýva ich actors (aktéri, činitelia, agenti, elementy). Od tejto teórie budeme abstrahovať vzhľadom na indikátory, ktoré používame v empirickom výskume medzigeneračných vzťahov.

Osobitnú úlohu ako aktéri sociálneho diania zohráva kategória tých, ktorých stále nazývame mládež. Od čias svojej existencie ako sociálna skupina vstupuje do vzťahov s vekovo odlišnými aktérmi a súčasne vytvára sociálny útvar, ktorý nazývame generácia. Z hľadiska sociokultúrneho je však dôležitejšie (podľa Mannheimu 1984, s. 509 - 565), že generácia nevzniká narodením sa v približne rovnakom období, ale sa vytvára v procese komunikácie.

Spravidla hovoríme o mladej, nastupujúcej generácii, strednej a odstupujúcej generácii. Striedanie generácií je sprevádzané sociálnymi (generačnými) konfliktami, ktoré môžu mať rôznu intenzitu a rôznu podobu. Odchádzajúca

¹⁰ Vychádzame z poňatia sociálneho poľa podľa P. Bourdieu. Sociálne pole vymedzuje ako relatívne autonómnu časť sociálneho priestoru, ktorá sa riadi vlastnými pravidlami a je štruktúrovaná vlastným systémom distribúcie foriem kapitálu (vrátane sociálneho – pozn. P.O). Inými slovami sociálne pole je univerzum, ktoré „sa riadi vlastnými zákonmi fungovania a transformácie, ...ide o štruktúru objektívnych vzťahov medzi pozíciami, ktoré v nich zaujímajú jednotlivci či skupiny, ktoré si konkurujú v úsilí o legitimitu.“ (Bourdieu, P. (1992) 2010.

generácia sa vzdáva svojich sociálnych pozícií iba postupne. Striedanie generácií a konflikty sa nezriedka manifestujú v najrôznejšej podobe i v rodine, pričom môžu nadobúdať latentnú alebo zjavnú, manifestovanú podobu. Neraz sme svedkami prejavov generačných nezhôd na verejnosti, v politickom živote, v oblasti riadenia (inštitúcií, organizácií), vo vede, technike, umení a literatúre. Generačné nezhody môžu byť aj umelo, ba i účelovo rozdúchavané, spravidla s cieľom prístupu k moci. Aby sme však porozumeli moci a prístupu k nej, v jej materiálnej podobe, v jej každodennom pôsobení, musíme naše teórie podrobiť empirickému výskumu.

Ani niektoré ďalšie vlastnosti, ktoré dnes pokladáme za veľmi významné, sme v charakteristike mládeže ako sociálnej skupiny v predchádzajúcom období nepoužívali. Patrí k nim nomádstvo, ktoré sa prejavuje sťahovaním za štúdiom, školou, zamestnaním, za prácou a to nie iba na území jednej krajiny. O „nomádstve“ hovoria viacerí autori. Maffesoli ho vníma ako inherentný prvok postmodernity, ako prejav túžby po „nikde“, po vymanenie sa z rigidnej štruktúry utilitárneho usporiadania sveta. V tomto kontexte reprezentuje pojem nomádstva „blúdenie“, či už ide o blúdenie v hyperpriestore internetu alebo akékoľvek prejavy deviácie z pevne stanoveného rámca hodnôt (Maffesoli, 2002, str. 19 a nasl.). Spirituálne nomádstvo sa používa na označenie migratívnej konfesionality. Tento termín sa spája s opakovanou, viacnásobnou konverziou alebo s duchovným hľadaním, ktoré je častým javom v súčasnej spoločnosti, čo by sme boli v minulosti nazývali krízou identity a hľadaním seba v mladosti.

Obdobne aj tribalizmus, ako sú zvyky a viera v kmeňový život spoločnosti, kde stále jestvuje podvedomie a myslenie založené na silnej viere vo vlastnú socioskupinu. Na začiatku 21. storočia sa tribalizmus začal silne rozširovať na elitárstvo, politické strany, klany, kliky, bandy, deviantné skupiny. Neraz je následkom manipulácie, využívania lojality k vlastnému národu alebo skupiny. Tento proces môže pribrzdiť ale i významne ovplyvniť napr. sociálna pedagogika, výchova a vzdelávanie, ktorých doterajšie metódy a prostriedky neraz zlyhávajú.

Vznikajúce generačné konflikty sú špecifickými konfliktami, ako rozpor v procese vývoja, kedy každá generácia vystupuje ako relatívne samostatná sociálne formujúca sa sila. Príčinou konfliktu je uznávanie alebo snaha uznávať rozdielne hodnotové systémy, ba i normy, podmieňujúce konanie sociálnych aktérov.

Tieto znaky nabádajú k prekonávaniu pôvodných charakteristík mládeže, zredukovaných na „obdobie medzi detstvom a dospelosťou“. Z uvedených hľadísk forma existencie mládeže ako psychosociálneho moratória medzi pohlavnou zrelosťou a plnohodnotným statusom dospelosti je vlastne javom (i na Slovensku) s vlastnou históriou. Jej vznik sa viaže na industrializáciu spoločnosti a aj preto obsah kategórie mládež v spoločenských vedách odporúčame aktualizovať. Sme presvedčení, že človek je sociálna bytosť, a takou aj zostane, s vlastnou históriou, ktorá sa viaže na sily kultúry. Prostredníctvom sily kultúry, sily sociálnych procesov, sa prekonávajú jeho

vekové charakteristiky a stávajú sa silnejšími pod vplyvom individuálnych intencií, politik, pedagogík, ba i genetiky¹¹ a mladý človek sám sa stáva aktérom dynamiky generačných zmien.

Generácia je prostredníctvom generačných konfliktov jeden z významných faktorov dynamizácie spoločnosti. Dynamika generačných zmien, striedanie generácií, zabezpečuje:

1. Kontinuitu vo vývoji spoločnosti, príp. kontinuitu v sociálnej zmene. Toto odovzdávanie poznatkov a skúseností sa uskutočňuje prostredníctvom socializácie, ako celoživotného procesu aktívneho osvojovania si hodnôt, noriem a vzorcov správania a nevzťahuje sa iba na obdobie mladosti. Obsahom odovzdávania bývajú aj potreby, ciele, vzťahy (sociálny a kultúrny kapitál), spôsob života.

2. Prekonávanie mocenských vzťahov, ktoré môže byť spontánne, prudké, ale i postupné, pozvoľné. Býva spojené so vznikom a rozvojom subkultúr, ktoré sa neraz v procese striedania generácií etablujú, stávajú sa dominantnými alebo dožívajú a zanikajú.

Stávame sa svedkami pokusov veľkého počtu označovania generácií. Na tomto mieste uvedieme iba niektoré.

Generácia Y sú väčšinou deti rodičov, narodených v povojnových rokoch, tzv. baby boomers. Niekedy sa chápe ako nasledovník generácie X a generácie MTV. Objavili sa aj pokusy označiť túto generáciu po anglicky ako Millennials alebo ako internetová generácia ("iGen") a dať jej názov podľa kľúčových udalostí a trendov, ktoré sa jej týkajú.

Generácia tzv. Husákových detí, generácia rodových súdržností, manažérska generácia, učiac sa generácia, Me Me Me generácia, a pod. sú príklady ďalších pokusov o označovanie generácií.

Generácia Z, či Gen Z, (angl. Post-Millennials, iGeneration, Plurals, alebo Homeland Generation) je demografická kohorta ktorá nasleduje po Generácii Y (Millennials). Presné ohraničenie tejto generácie nie je stanovené. Podľa demografov by malo byť ohraničené od polovice 90. rokov 20. storočia po prvé roky od roku 2000. Signifikantným pre túto generáciu je značný rozsah využívania internetových technológií. Začínajú s nimi už od veľmi útleho veku. Členovia Generácie Z sú stotožnení s technológiami a sú v interakcii so sociálnymi internetovými sieťami, ktoré predstavujú významný podiel ich spoločenského života. Niektorí komentátori poukazujú na to, že tento ich spôsob seberealizácie narástol po nástupe ekonomickej krízy v roku 2007, ktorá im dala pocit nevyrovnanosti a nebezpečenstva.¹²

Generácia Alfa (α) - deti Generácie Alfa budú vyrastať s iPadmi v ruke, nebudú poznať svet bez smartfónu a budú schopné prenášať svoje myšlienky online, v priebehu niekoľkých sekúnd. Tieto masívne technologické zmeny

¹¹ Citované podľa Hondrich, 2001. Frankfurtský sociológ Karl Otto Hondrich (1937 – 2007), bol profesorom sociológie na Goethe Universität Frankfurt, zakladateľ der Arbeitsgruppe Soziale Infrastruktur. Venoval sa veľkým politickým témam, ako globalizácia, vojny a génové techniky.

¹² Podrobnejšie pozri Who are Generation Z ? dostupné na <http://tiie.w3.uvm.edu/blog/who-are-generation-z/#.XO7cMf5nrBi>

budú okrem iného znamenať, že „... táto generácia bude najviac transformačnou a vzdelanou generáciou vôbec“.¹³

Nebudeme sa na tomto mieste púšťať do kritiky označovania uvedených generácií, ktoré majú neraz publicistický charakter. Pravdepodobne sa stane predmetom úvah, ba i empirických výskumov pandémie (koronavírus) a jej odrazu v spôsobe života rôznych vekových kategórií, len nedávno sme sa stretli s tzv. najohrozenejšou skupinou obyvateľstva, neraz označovanou ako generácia post 65 ročných. Isté je však, že ich synonymom nemôže byť kategória „mládež“, konštruovaná ma základe rovnakých kritérií..

V súčasnosti však prevažujúca literatúra a výskumy nenasvedčujú tomu, že by dochádzalo k významnejším obratom v klasickom ponímaní mládeže, i keď isté prvky zmien zaznamenávame vo viacerých dielach (napr.¹⁴). V r. 2017 vyšlo pozoruhodné dielo autoriek Helena Helve a Gunilla Holm (2017)¹⁵. Práca ponúka zriedkavý porovnávací prehľad oblasti, ktoré sa často zameriavajú na miestnu alebo národnú situáciu. Recenzenti poznamenávajú, že zbierka medzinárodných príspevkov publikácii poskytuje globálny pohľad na mládež. Žiaľ, ani v časti skúmajúcej teoretické poznatky sa nedotýkajú problémov generácie. Najkomplexnejší a najaktuálnejší sociologický text zameraný na mládež (austrálsky kontext s globálnymi príkladmi) je dielom autorov Rob White, Johanna Wyn a Brady Robards *Youth and Society* (2016).

Wilfried Ferchhoff (2011) je autorom pozoruhodnej monografie *Jugendkulturelle Stile und Szenen im 21. Jahrhundert*.¹⁶ Autor v 10 kapitolách

¹³ Podrobnejšie pozri Christina Sterbenz, Dec. 5, 2015, 5:26 PM, dostupné na <https://www.businessinsider.com/generation-alpha-2014-7-2>

¹⁴ Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim: *Generation global und die Falle des methodologischen Nationalismus*. Für eine kosmopolitische Wende in der Jugend- und Generationssoziologie. In: Dirk Villányi, Matthias D. Witte, Uwe Sander (Hrsg.): *Globale Jugend und Jugendkulturen*. Juventa, Weinheim/ München 2007, S. 55–74., Katharina Liebsch (Hrsg.): *Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen*. Oldenbourg, München 2012, Heinzlmaier, Bernhard & Ikrath Philipp (2013): *Generation Ego*. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert. Wien: Pro Media. Andreas Lange, Herwig Reiter, Sabina Schutter 2018 *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* Springer VS

¹⁵ Helena Helve je profesorka vzdelávania mládeže na univerzite v Kuopio a profesorka sociológie a porovnávacieho náboženstva na univerzite v Helsinkách. V rokoch 2002-6 bola predsedníčkou fínskej spoločnosti pre výskum mládeže a predsedom Výskumného výboru pre mládež Medzinárodnej sociologickej asociácie. Gunilla Holm je profesorkou vzdelávania na University of Western Michigan University v USA. Je viceprezidentkou Výskumného výboru Medzinárodnej sociologickej asociácie pre mládež pre Ameriku.

¹⁶ **Ferchhoff**, Wilfried, 1946 – 2015, profesor na Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Prispel k profesionalizácii sociálnych služieb a profesionalite sociálnych profesií mládeže. Jeho hlavné eranie bol výskum štrukturálnych zmien mládeže.

analyzuje proces a sociálne podmienky dospievania na začiatku 21. storočia zo socio-historického a sociologického hľadiska. V tomto aktualizovanom vydaní pokračuje diferencovaný obraz kultúr mládeže, ktorý zahŕňa rozmanité estetické tvorivé životné štýly a životný štýl (médiá, móda, šport atď.), venuje sa podľa neho aj obrovským problémovým konšteláciám mladých ľudí v rodine, škole, práci, voľnom čase. Robí najmä pre pedagógov problémy zrozumiteľnejšími. Podľa Ferchhoffa mládežníckej kultúry boli a sú kreatívnou formou spochybňovania daností etablovanej spoločnosti, ale aj vyhrcovaním problematických spoločenských tendencií.

Australskí sociológovia Woodman a Wyn prezentujú zrozumiteľnosť a skutočnú hĺbku diskusií v mládežníckych štúdiách na základe svojich poznatkov v Austrálii. Autori sprevádzajú čitateľov hlavnými sociologickými teóriami o mladých ľuďoch a sofistikovanými kritikami, z ktorých je možné prehodnotiť mládež a generáciu v súčasnosti. „Vychádzajú z koncepcie „sociálnej generácie“ a „individualizácie“. Dan Woodman a Johanna Wyn tvrdia, že pochopenie nových foriem nerovnosti v kontexte rastúcich sociálnych zmien je pre výskumných pracovníkov hlavnou výzvou. Argumentujú, že pomocou sociológie sa ukazuje že spoločenské zmeny a nové riziká nie sú fasádami, za ktorými sa skrývajú skutočnejšie a dlhodobejšie formy nerovnosti, ale sú ústredným prvkom nerovností triedy, pohlavia a rasy a to v podmienkach, v ktorých vyrastajú vznikajúce generácie mladých ľudí.

Možno iba súhlasiť s tým, že teoretické diskusie v sociológii mládeže sa čoraz viac zameriavajú na to, ako chápať spoločenské zmeny, či umiestňovať mládež ako produkt zmien ekonomických režimov alebo konceptov, ako je neskorá modernita. Tieto diskusie vyvolávajú otázky o tom, ako aktualizovať koncepcie mládeže a širšie časové úseky, ktoré formujú jej zážitky. Na online seminári 24. júna 2020 účastníci preskúmali teóriu a spoločenské zmeny v sociológii mládeže. Účastníci preskúmali otázky vrátane (ale nielen):

- Otázka generácií ako teoretického nástroja
- Kľúčové spoločenské a ekonomické transformácie, ktoré formovali súčasné skúsenosti s mládežou
- Miestne a národné špecifiká v biografiách mládeže v súvislosti s globálnymi sociálnymi zmenami.

„Generace mají tendenci své generační vědomí přenášet na jiné generace. Nereflektovaně předpokládají, že vědomí těchto generací ve fázi mládeže bylo takové, jako je u nich, v důsledku historických událostí, které se udály mimo jejich sociální věk mládeže.“ Uvádza Petr Sak v jednom zo svojich pozoruhodných príspevkov (zatiaľ nepublikovaných). Považujeme za vhodné dodať, že toto konštatovanie sa netýka iba generácií vo fáze mládeže, ale i sociológov, ktorí projektujú svoje znalosti i do formovania názorov o existencii súčasnej mládeže.

Eurostat (2015 s.191 - 208) už nepoužíva termín mládež, ale „mladí ľudia“, pričom sa zdôrazňuje, že „mladí ľudia práve pri obsiahlej digitalizácii sú považovaní za priekopníkov...v zaobchádzaní s novou technológiou.“ Tento fenomén nazývajú ako „digital age divide“.

Dodajme, že Dan Woodman v publikácii Sociológia generácií a mládežnícke štúdie (The sociology of generations and youth studies 2016) sa zameriava na „sociálne generácie“ v štúdiu mládeže. Sústreďuje sa na normatívnu prácu Karla Mannheima a sleduje jeho marginalizáciu vo výskume a navrhuje dôvody jeho obnovy. Navrhuje, aby sa koncepcia na generácie vrátila do popredia, pretože poskytuje rámec na teóriu a skúmanie priesečníkov meniacich sa prechodov mládeže a kultúrnych foriem so širšími sociálnymi zmenami.

Zdá sa, že nemožno vysloviť tvrdenie ani v hypotetickej podobe, ktoré by jednoznačne spochybňovalo jestvovanie mládeže v pôvodných charakteristikách, ako etapu ľudského života, ako vekovú kategóriu. Možno však pokladať za nevyhnutné prehodnotiť univerzalitu pôvodného prístupu k obsahu pojmu mládež, rovnako tak ako aj prekonávať nedostatok empirických poznatkov o aktéroch života spoločnosti s dôrazom na ich vek. Jedným z možných prístupov by mal byť permanentný výskum medzigeneračných vzťahov, vrátane jeho explanácie a „message“ decíznym orgánom.

Resumé

Zatiaľ čo štúdie s problematikou ľudskej mladosti sú v oblasti výskumov veľmi rozmanité, dva prístupy sa bežne označujú ako „prechodové“ a tzv. „kultúrne“, skúmajúce kultúrne praktiky života mladých ľudí - najmä hudbu a „štýl“ - okrem iného i potenciálny politický obsah týchto praktík a ich úlohu pri tvorbe identity. Neraz sa stretávame aj s antagonizmami príp. ľahostajnosťou k výsledkom výskumov jedného alebo druhého prístupu.

V sociológii sme v sedemdesiatych až deväťdesiatych rokoch minulého storočia charakterizovali mládež ako sociálny jav a krízu identity a obdobie života medzi detstvom a dospelosťou, prevládajúcim „prechodovým“ prístupom. Dnes, koncom druhého decénia 21. storočia, sa musíme pýtať, či možno tieto poznatky aplikovať aj v súčasnosti. Tých, ktorých všeobecne nazývame mládež, ako aktéri sociálneho diania zohrávajú osobitnú úlohu, s prejavom ich vlastnej identity.

Woodman Dan a Bennett Andy v spolupráci s profesorkou Johanna Wyn¹⁷ uvádzajú, že je nevyhnutné využiť koncepcie generácie v mládežníckej sociológii (Youth Sociology). Koncept sociálnych generácií v mannheimovskej tradícii sa vrátila do centra pozornosti v štúdiu mládeže, keďže výskumy poskytujú tripartitné zameranie: na konkrétne životné šance, ktoré sa objavujú pre nové kohorty vzhľadom na meniace sa sociálne štruktúry a vzhľadom na

¹⁷ Profesorka Johanna Wyn, Centrum pre výskum mládeže, Melbourne School of Graduate School of Education, University of Melbourne, je autorkou mnohých monografií napr. *A GENERATION DISLODGED: WHY THINGS ARE TOUGH FOR GEN Y (2017)*, *Youth and society: Exploring the social dynamics of youth experience*, *Youth and generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people* a ďalších.

kultúrne odpovede v nových subjektivitách, ktoré sa objavujú ako generácia nových výziev v životnom kurze. Takýto rámec uľahčuje súčasne uvažovanie o kultúrach a prechodoch medzi detstvom a dospelosťou mládeže. Obaja autori nabádajú vedcov (v oblasti generácie), aby sa pýtali, ako sa mení význam mládeže a dospelosti a pre koho a s akými výsledkami, ktoré vedú k životu rôznych skupín mladých ľudí.

Od čias svojej existencie ako sociálna skupina vstupujú mladí ľudia spôsobom života do vzťahov s vekovo odlišnými aktérmi a súčasne vytvárajú sociálny útvar, ktorý nazývame generácia s viacerými charakteristikami. „Sociológia generácií“ poskytuje rámec, ktorý najviac explicitne spája sociálne zmeny, mládež a životný kurz¹⁸. Ústredným tvrdením Woodmana, s ktorým je nevyhnutné súhlasiť, je že mladí ľudia budú čeliť dostatočne odlišným podmienkam, aké boli podmienky predchádzajúcich generácií, že mnohé hodnoty a normy pre život sa stávajú neistými a mladí ľudia sa musia prispôsobiť spôsobmi správania, ktoré budú mať dôsledky na celý životný cyklus.

Zdá sa, že bude nevyhnutné prehodnotiť univerzalitu pôvodného prístupu k obsahu pojmu mládež, rovnako tak ako aj prekonávať nedostatok empirických poznatkov o aktéroch života spoločnosti s dôrazom na ich spôsob života (kultúrny prístup). Jedným z možných prístupov by mal byť permanentný výskum medzigeneračných vzťahov, vrátane jeho explanácie a z nej vyplývajúci „message“ decíznym orgánom, so snahou o prekonanie priepasti medzi doterajšími prístupmi a zameriavať sa na pokusy prepracovať prístupy pomocou konceptu „generácie“.

Summary

In sociology, in the 1970s to the 1990s, we characterized youth as a social phenomenon and an identity crisis. Today, at the end of the second decade of the 21st century, we have to ask whether this knowledge can be applied today. A particular role as a social actor is played by the category of those we still call youth. Since their existence as a social group, they have entered into relationships with different age actors and at the same time create a social formation that we call a generation. It seems necessary to reassess the universality of the original approach to the content of the concept of youth as well as to overcome the lack of empirical knowledge about the actors of society's life with an emphasis on their age.

Literatúra

¹⁸ Uvádza Woodman, 2016

- BEZÁKOVÁ V. a kol. (2007) *Hodnotové orientácie mladých ľudí v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav pre výskum verejnej mienky pri Štatistickom úrade SR
- BOHNISCH, L. (1996) *Pädagogische Soziologie*. Weinheim: Juventa
- BOURDIEU, P. (1992, 2010). *Pravidla umění: vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host
- EUROSTAT (2015) *Being young in Europe today*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- ECARIUS, J. Hg., (1998) *Was will die jüngere mit der älteren Generation?* Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FERCHHOFF, W. (2011) *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- FURLONG A. (2015) *Transitions, Cultures, and Identities: What Is Youth Studies?*. In: Woodman D., Bennett A. (eds) *Youth Cultures, Transitions, and Generations*. London: Palgrave Macmillan, Dostupné na https://doi.org/10.1057/9781137377234_2
- GERMUŠKOVÁ, M. (2014) *Slovenská a svetová literatúra v tvorivých interpretačných procesoch*. Prešov: Prešovská univerzita
- GIESECKE, H. (1997) *Die pädagogische Beziehung*. Weinheim: Juventa
- GOFFMAN H. (1971) *Stigma*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Český prekl. Praha: Slon 2003.
- HELVE, HOLM. (2017) *Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections*, Routledge
- HONDRICH, K.O. (2001) *Der Neue Mensch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- HORNSTEIN, W. (1989) *Entstehung, Wandel, Ende der Jugend*. In: Markefka, M. und Nave-Herz (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung (s. 3 – 18)*. Neuwied: Luchterhand.
- KOHLI, M. (1985) *Die Institutalisierung des Lebenslauf*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, číslo 37, s. 1 -7
- LEISERING, L. (2003) *Gouvernement and the life course*. In: Mortimer, J.T. and Shanahan (vyd.) *Handbook of the life course* (s. 205 – 225). New York: Kluwer.
- MAFFESOLI, M., (2002) *O nomádsvi*, Praha: Prostor, 2002
- MACHÁČEK L. (2002) *Občianska participácia a výchova k európskemu občianstvu*. In: *Sociológia* roč. 34, č. 5, str. 461 - 482
- MACHÁČEK L. (2005) *Slovenská mládež: Test elementárnych znalostí o politike a demokracii*. In: *Pedagogická orientace 2*, 2005, s.15-21
- MANNHEIM, K. (1984) *»Das Problem der Generationen«*, In: Mannheim, K. *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, Berlin/Neuwied 1984, S. 509-565. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 2 (1928).

- MITTERAURER, M. (1986) *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ONDREJKOVIČ, P. (2017) Čo sú sociálne vedy. Nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno I., II. In: *E-pedagogium*, 3, 2017
- ONDREJKOVIČ, P. (1998) *Úvod do sociológie výchovy. Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. 2. rozšírené a prepracované vydanie. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, 1998
- ONDREJKOVIČ, P. (2002) *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava: Veda 2002, s. 132
- ONDREJKOVIČ, P. (2011), Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogika.sk*, roč. 2, 2011, č. 4.
- ŠMAUSOVÁ, G. (2002): Proti tvrdošíjné predstave o ontické povaze gender a pohlaví. In: *Sociální studia* 7, 2002, FSS MU, Brno
- Štatistické analýzy a informácie*, Štatistický úrad SR, Bratislava, 1997, Vol. 34 (No. 5: 461-482)
- WHITE, R., WYN J., ROBARDS B. 2016 *Youth and Society*. Oxford University Press
- WOODMAN, D, BENNETT, A. (Eds.) 2015 *Youth Cultures, Transitions, and Generations Bridging the Gap in Youth Research* 2015, London: Palgrave Macmillan UK
- WOODMAN D. (2016). *The sociology of generations and youth studies*. London: Routledge Handbooks Online. Dostupné na https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315753058.ch3#ref3_1
- ZUBALOVÁ, M., ZVALOVÁ, M. a kol. 1994 *Mládež SR, jej hodnotová orientácia a spôsoby trávenia voľného času*. Štatistické analýzy a informácie, Bratislava: Štatistický úrad SR, apríl 1994.

SPRÁVY

Slovenská pedagogická spoločnosť SAV a Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava pozývajú na medzinárodnú vedeckú konferenciu **Medzinárodné dni PEDAGOGIKY a ANDRAGOGIKY I.** (vedy o výchove a vzdelávaní), ktorá sa uskutoční dňa 20. 11.2020 na FiF UK v Bratislave



Slovenská pedagogická spoločnosť SAV v SR (ďalej len SPdS SAV) ako stavovská organizácia vysokoškolských pedagógov, výskumných pracovníkov, učiteľov rôznych stupňov škôl organizuje každé dva roky v spolupráci s vybranou fakultou SR pre svojich členov, odborníkov z odboru **PEDAGOGIKA, SOCIÁLNA PEDAGOGIKA, ANDRAGOGIKA** a pre iných záujemcov vedecké podujatie o najaktuálnejších problémoch súčasnej vedy a praxe.

Konferencia 2020 si kladie za cieľ sprístupniť poznatky, informácie a skúsenosti z odboru **PEDAGOGIKA, SOCIÁLNA PEDAGOGIKA, ANDRAGOGIKA**. Cieľom jednotlivých oblastí je prezentovať najnovšie teoretické, empirické a praktické aspekty z odborov:

PEDAGOGIKA, z pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov,

SOCIÁLNA PEDAGOGIKA, z rozpracovania a uplatnenia kompetencií, funkcií a kooperácie sociálneho pedagóga v škole vo vzťahu k žiakom, učiteľom a rodičom.

ANDRAGOGIKA ako veda o celoživotnom učení a vzdelávaní

PROGRAM:

sekcia: Pedagogika a jej súčasti v príprave budúcich učiteľov

Vedná disciplína PEDAGOGIKA participuje vo vzdelávaní budúcich učiteľov, inšpiruje sa mnohé roky inováciami a potrebami praxe, empirickými zisteniami. Participuje s mnohými odbormi, ktoré pedagogiku používajú (didaktici odborných predmetov a psychológovia). Touto konferenciou nám ide o prezentáciu PEDAGOGIKY, poukázanie jej dôležitosti v teórii a praxi. Táto sekcia by mala zviditeľniť, ktoré nosné disciplíny PEDAGOGIKY sú pre súčasnosť a budúcnosť školy potrebné. S akými praktickými skúsenosťami sa učitelia stretávajú a na čo ich vysokoškolská príprava nepripravuje. Mnohé podnety môžu vysokoškolskí pedagógovia získať od riaditeľov škôl, od učiteľov z praxe, ktorých môže obohatiť teoretické a empirické poznanie problémov učiteľstva doma a v zahraničí. Nejde o dokazovanie, čo je dôležitejšie, či teória, výskum alebo prax. Vychádzame z predpokladu, že všetky tri súčasti sú nevyhnuté. Preto si kladieme okrem uvedeného za cieľ hľadať spoločné porozumenie a obohatenie vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže.

sekcia: Sociálna pedagogika - Školský sociálny pedagóg

Pedagogická disciplína SOCIÁLNA PEDAGOGIKA vznikla na prelome 19. a 20. storočia a ako prvý ju charakterizoval nemecký pedagóg Herman Nohl. Postupne sa etablovala z učebného predmetu na študijný odbor a vednú disciplínu. Jej existencia v európskych krajinách, spôsobila rozvoj tejto disciplíny na vysokých školách filozofického, pedagogického, humanitného, či teologického zamerania v SR najmä koncom 90. rokov. Odvtedy sa podarilo etablovať profesiu sociálny pedagóg ako pomáhajúcu profesiu do škôl, ale aj do iných rezortov.

Problémy súčasných škôl poukazujú na to, že existuje celý rad výchovných, sociálnych a problémov pochádzajúcich zo sociálneho prostredia. Preto chceme touto sekciou ponúknuť odborníkom pedagogiky vedeckú diskusiu o tom, že na pomoci deťom a mládeži participuje sociálna pedagogika, ktorá historicky ale aj podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch rieši interakciu sociálnych a výchovných problémov, dysfunkčné, disharmonické a sociálno patologické problémy detí a mládeže. V čom sú kompetencie sociálnych pedagógov v škole, s ktorými odborníkmi sociálni pedagógovia spolupracujú by mali priniesť príspevky a diskusia tejto sekcie.

Sekcia: Andragogika v kontexte celoživotného vzdelávania a učenia sa

Od konštituovania Andragogiky ako samostatnej vednej disciplíny v rámci vied o výchove v Slovenskej republike uplynulo 30 rokov. Jej korene siahajú do 19. storočia a prvý ju charakterizoval Alexander Kapp.

Skutočnú úlohu začala andragogika naplňovať až koncom 20. a začiatkom 21. storočia v súvislosti s realizovaním myšlienky celoživotného učenia sa a vzdelávania. Postupne sa rozšírila v celom svete, pričom evidujeme rozdiely v koncepciách jednotlivých predstaviteľov, resp. krajín. Isté znaky však možno považovať za spoločné: akademická inštitucionalizácia študijných programov edukácie dospelých, vedecká literatúra, medzinárodná spolupráca v oblasti teórie a praxe, požiadavky na kompetencie profesionálnych pracovníkov.

Niektoré zmeny nastávajú v kurikule študijných programov, ktoré súvisia s ideou celoživotného učenia sa a vzdelávania.

Cieľom sekcie bude poukázať na nové úlohy Andragogiky v rámci celoživotného učenia sa a vzdelávania, poukázať na výsledky teoretických akademických výskumov a tiež empirických zistení.

Vedecký výbor konferencie:

doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, CSc.,
doc. PhDr. Tomáš ČECH, PhD.,
PhDr. Silvia DONČEVOVÁ, PhD.,
prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.,
doc. PhDr. Lenka HABURAJOVÁ ILAVSKÁ, PhD.,
doc. Mgr. Jakub HLADÍK, PhD.,
prof. Ing. Roman HRMO, PhD.,
prof. PhDr. Ewa JAROSZ, PhD.,
prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc.,
prof. PhDr. Miroslav KRYSTOŇ, CSc.,
doc. PhDr. Jitka LORENZOVÁ, PhD.,
prof. PhDr. Mária MACHALOVÁ, CSc.,
PhDr. Jan MALINOWSKI, PhD.,
Mgr. Igor MARKS, PhD.
doc. PhDr. Július MATULČÍK, CSc.,
doc. PhDr. Mária MATULČÍKOVÁ, CSc.,
prof. PhDr. Peter ONDREJKOVIČ, DrSc.,
doc. PhDr. Ivana PIROHOVÁ, PhD.,
PhDr. Miroslav PROCHÁZKA, PhD.,
prof. PhDr. Jozef PŠENÁK, CSc.,
prof. PhDr. Karel RÝDL, PhD.,
doc. PhDr. Ľuboslava SEJČOVÁ, CSc.,
prof. PhDr. Boguslaw ŚLIWERSKI, PhD.,
prof. PhDr. Alena VALIŠOVÁ, PhD.,
prof. PhDr. Marek WALANCZIK, PhD.,
prof. PhDr. Miron ZELINA, DrSc.,

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Janka MEDVEĎOVÁ, PhD.,
Mgr. Klaudius ŠILHÁR, PhD.,
PaedDr. Darina DVORSKÁ, PhD.,
PhDr. Lea SZABOVÁ ŠÍROVÁ, PhD.,
PhDr. Iva STAŇKOVÁ, PhD.,
Mgr. Jana MARTINCOVÁ, PhD.,

Organizácia konferencie:

Podľa situácie COVID 19 a podmienok jednotlivých krajín (SR, ČR, Poľsko) sa konferencia uskutoční priamo na mieste FiF UK v Bratislave, Gondova 2, Bratislava.

V tom prípade si Vaše príspevky na konferenciu pripravte na 6 – 8 slide, aby sme vytvorili priestor pre diskusiu (neodporúčame čítať celý príspevok, ale uviesť hlavné myšlienky a dať podnet pre diskusiu).

Ak budú sociálne kontakty zrušené v dôsledku COVID 19, budete o tom včas informovaní. Váš príspevok bude uverejnený v recenzovanom zborníku vedeckých štúdií z medzinárodnej konferencie SPdS SAV a FiF UK Bratislava.

Požiadavky na písanie príspevkov:

Príspevky v pléne majú mať rozsah 10 – 12 strán,

Príspevky v sekciách: 8 – 10 strán.

Písmo: Times New Roman, veľkosť písma 12,

Štruktúra príspevkov: názov príspevku, meno a priezvisko autora, krajina, anotácia v jazyku autora, anotácia v AJ.

Termíny:

Prihlášky: od 30.09 – 30.10.2020

Vložné: 10.11.2020

Anotácia príspevku: 30.10.2020

Celý text príspevku pre zborník: 10.12.2020

Zborník vyjde: v roku 2021

Prihlasovanie na konferenciu: <https://tinyurl.com/y2j5om9n>

Vložné na konferenciu: v prípade, že sa konferencia bude realizovať prezenčnou formou na FiF UK v Bratislave:

50 € (aktívni účastníci), 30 € (pasívni účastníci), 20 € (účastníci v seniorskom veku, doktorandi, študenti)

Vložné na konferenciu: v prípade, že sa konferencia nebude realizovať, bude zostavený recenzovaný zborník vedeckých štúdií. V tom prípade prosíme aktívnych prispievateľov o zaplatenie 20 €.

Vložné prosím zaplaťte až po obdržaní faktúry so sumou, ktorá bude stanovená na základe aktuálneho vývoja COVID – 19 a pravidiel s tým spojených.

Príspevky zasielajte do 10.12.2020 na uvedené mailové adresy:

PaedDr. Darina Dvorská, PhD. (1. sekcia učiteľská príprava):
darina.dvorska@uniba.sk

PhDr. Lea Szabová Šírová, PhD. (2. sekcia - sociálna pedagogika)

PhDr. Lea Szabová Šírová, PhD., (3. sekcia andragogika): lea.sirova@uniba.sk

**PRIHLÁŠKA ZA ČLENA
SLOVENSKEJ PEDAGOGICKEJ SPOLOČNOSTI PRI SAV**

Priezvisko:

Meno:

Dátum narodenia:

Adresa:

Kontakt (telef., e-mail):

Sekcia:

Oblasť vedeckých záujmov:

- 1.
- 2.
- 3.

Dátum:

Podpis:

Podpísanú a oscanovú prihlášku zašlite na: zlatica.bakosova@gmail.com

Ďakujeme.

RECENZIE

Lauková, Petronela: Andragogická komunikácia. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave 2019, 212 s. ISBN 978-80-223-4892-8.

Sociálna komunikácia a jej aplikácia v oblasti výchovy a vzdelávania je dlhodobo predmetom záujmu odborníkov, ktorí sa tejto problematike venujú. Napriek tomu, že z tejto oblasti existuje viacero vedeckých prác a učebníc, je to problematika stále aktuálna a dôležitá. Každá nová práca znamená posun v poznaní a má veľký význam aj vo využití v praxi. Preto treba privítať, že doc. PhDr. Petronela Lauková, PhD. sa podujala spracovať komunikáciu v oblasti edukácie dospelých.

Monografia *Andragogická komunikácia* má, vrátane príloh, 212 strán a bola vypracovaná na základe 139 slovenských i zahraničných literárnych zdrojov.

Publikácia má premyslenú štruktúru. Okrem Úvodu a Záveru obsahuje 5 logicky na seba nadväzujúcich kapitol. Prílohovú časť tvoria 2 prílohy.

V *Úvode* práce autorka poukazuje na význam andragogickej komunikácie vo všeobecnosti ako i v jednotlivých oblastiach andragogického pôsobenia. Logickým spôsobom zdôvodňuje štruktúrovanie publikácie a obsahové zameranie jednotlivých kapitol.

Prvé dve kapitoly tvoria veľmi dobré teoretické východisko pre nasledujúce, ťažiskové, kapitoly publikácie.

Prvá kapitola pod názvom *Komunikatívnosť, základ všeobecnej inteligencie 21. storočia* je obsahovo zameraná na vymedzenie pojmu sociálna komunikácia funkcie, obsah, proces a typy komunikácie. Autorka pritom vychádza z charakteristiky kontaktu ako základného predpokladu existencie jedinca.

Na prvú kapitolu nadväzuje druhá s názvom *Druhy komunikácie* s tradičným „povinným“ obsahom (neverbálna komunikácia, verbálna komunikácia, paralingvistika).

V tretej kapitole *Profesionálna komunikácia andragóga* autorka originálnym spôsobom vymedzuje komunikačné kompetencie, schopnosti a zručnosti andragóga, determinanty efektívnej komunikácie v práci andragóga, identifikuje komunikačné bariéry a ich zvládanie. Oceniť treba spracovanie problematiky etikety vzdelávateľa dospelých ako nevyhnutnú súčasť jeho profesionálnej komunikácie.

V prácach podobného zamerania sa autori spravidla sústreďujú na komunikáciu v oblasti vzdelávania, na komunikáciu vo vzdelávacom procese. Autorka v súlade s definovanými oblasťami andragogického pôsobenia sa v štvrtej a piatej kapitole zamerala, okrem komunikácie vo vzdelávaní, aj na komunikáciu vo vybraných oblastiach andragogiky a na problematiku komunikácie s vybranými cieľovými skupinami.

Kým teda tretia kapitola bola zameraná všeobecne na profesionálnu komunikáciu andragóga, štvrtá kapitola *Komunikácia vo vybraných oblastiach andragogiky* ju konkretizuje a špecifikuje v aplikácii na didaktickú komunikáciu, manažérsku komunikáciu, public relation a interkultúrne

komunikáciu. Kapitulu uzatvára charakteristika modelu procesu komunikácie (Process Communication Model).

V piatej kapitole s názvom *Špecifiká komunikácie s vybranými cieľovými skupinami*, v nadväznosti na predchádzajúcu, venuje autorka pozornosť komunikácii s marginalizovanými občanmi, so zdravotne znevýhodnenými občanmi a komunikácii so seniormi.

V prílohovej časti publikácie možno pozitívne hodnotiť zaradenie testu rétorických schopností „*Viete dobre komunikovať?*“ a vzoru kurzu „*Komunikačné zručnosti vzdelávateľa dospelých, lektora*“ ako praktickej aplikácie predchádzajúceho teoretického spracovania problematiky andragogickej komunikácie.

Monografia *Andragogická komunikácia* doc. PhDr. Petronely Laukovej, PhD. predstavuje odborne a štylisticky kvalitne spracovaný text, ktorý poskytuje množstvo poznatkov z oblasti andragogickej komunikácie. Autorka prejavila nielen vysokú odbornú rozhladenosť a erudovanosť v predmetnej oblasti, ale plne zúročila aj svoje poznatky a skúsenosti z oblasti andragogiky a vlastnej lektorskej činnosti. Vyzdvihnúť treba skutočnosť, že ide o prvú monografickú prácu zameranú na andragogickú komunikáciu.

Publikáciu možno odporučiť širokej odbornej verejnosti, vzdelávateľom, lektorom ako i ďalším odborníkovi pôsobiacich v andragogickej teórii i praxi a v neposlednom rade aj vysokoškolským študentom pripravujúcich sa na pôsobenie v poradenstve a edukácii dospelých.

Július Matulčík
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského