

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy

Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 12, 2021

Volume 12, 2021

Vydavateľ / Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational 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 Society

Hlavný redaktor (t. č. zastupujúca) / Editor in Chief

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Redakčná rada / Editorial Board

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Paulína Koršňáková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Eduard Lukáč, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Mária Matulčíková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Miriám Niklová, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Róbert Osad'án, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada / International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva

Majda Cencič, University of Primorska, Koper

Lynne Chisholm, Leopold Franzens University, Innsbruck

Mary Jane Curry, University of Rochester, Rochester

Grozdanka Gojkov, Belgrade University, Belgrade

Yves Lenoir, University of Sherbrooke, Quebec

Jiří Mareš, Univerzita Karlova, Hradec Králové

Milan Pol, Masarykova univerzita, Brno

Éva Szabolcs, Lorand Eotvos University, Budapest

PEDAGOGIKA.SK, ročník 12, 2021, číslo 4 / PEDAGOGIKA.SK, volume 12, 2021, no. 4

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. / Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne. / Journal is published quarterly.

Redaktorka: Alexandra Pavličková

Jazyková redaktorka: Jarmila Zacharová

Technický redaktor: Martin Záborský

Obsah

Silvia Dončevová: Kvalita pracovného prostredia a spokojnosť pedagogických a odborných zamestnancov v škole	256
Dáša Oravkinová: Rozvoj kognitívnych procesov u detí raného a predškolského veku	273
Dominika Dziuros-z-Serafinowicz - Patryk Dziuros-z-Serafinowicz: Does Questioning Help Us to Run a Tranquil Life?	292
Nikola Kallová: Vzt'ahovosť a dialóg Evidencia efektivity sokratovskej metódy vyučovania vo výskumnej literatúre	304
Recenzia: Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole	314
Pozvánka na konferenciu: Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách	316

Predhovor

Vážení čitatelia,

prihováram sa Vám v zastúpení Slovenskej pedagogickej spoločnosti Slovenskej akadémie vied (ďalej SPdS SAV), ktorá vydáva elektronický časopis www.pedagogika.sk.

Od vydania predchádzajúceho čísla sme všetci prešli náročným obdobím. Nestihli sme sa spamätať z dôsledkov covidu vo svete, v Európe, ale predovšetkým v Slovenskej republike a už zažívame vojnový konflikt medzi Ukrajinou a Ruskom.

Slušný človek si želá mier, ľudskosť, toleranciu, avšak sledujeme násilie, stratu životov. Poznáme to z médií, prostredníctvom politickej scény alebo cez osobné príbehy. Snažíme sa vžiť do situácie tých, ktorí stratili domov. Sledujeme ľudí, resp. pridávame sa k tým, ktorí podávajú pomocnú ruku. Áno, to je príznačné pre odborníkov pedagogiky, vzdelaných a sociálne cítiacich ľudí. Ostať človekom, zachovať pokoj a pomôcť.

Pri plánovaní aktivít SPdS SAV sa chceme vrátiť k udalosti, ktorou je covid. Bola to trauma, ktorá nami otriasla a zmenila mnohých ľudí. Niektorí stratili najbližších, iní si vyskúšali nové životné situácie. Ako dôsledok choroby boli diferencovanosť názorov na situáciu ochrany zdravia, sociálna izolovanosť žiakov a študentov, online výuka a individuálne osobné prežívanie týchto náročných situácií u každého človeka. Rozhodli sme sa z pedagogického hľadiska zviditeľniť tento obsah na konferencii, ktorú plánuje zorganizovať SPdS SAV spoločne s Fakultou humanitných vied UNIZA v Žiline v novembri 2022.

Chceme ňou poukázať na náročnú životnú situáciu, ktorá sa dotkla všetkých ľudí i oblastí života. Naším odborným záujmom bude preukázať participáciu PEDAGOGIKY ako učiteľského a tiež vedného odboru pomáhajúceho charakteru. Ide nám o zviditeľnenie vnímania sociálnej izolácie žiakmi, študentami, učiteľmi. Tiež o to, ako učelia vzdelávali online, ako rodičia zistili náročnosť práce z domu, ako vysokoškolskí pedagógovia prednášali a skúšali, aké mali podmienky na výskum, ako tvorili akreditačné spisy svojich odborov a precízne pracovali na ich zachovaní. Tiež poukážeme na to, ako sociálni pedagógovia zisťovali a hľadali možnosti pomoci žiakom a študentom v školách. Chceme ukázať, aké bolo náročné pracovať v podmienkach školy a stabilizovať ju na všetkých stupňoch, odbor PEDAGOGIKA nevnímajúc.

Do SPdS SAV aj v tomto neľahkom období vstúpili noví členovia z PF UKF Nitra, z FHPV Prešov, z PF KU Ružomberok a z FHV UNIZA Žilina. Tešíme sa ich záujmu, pretože iba prezentovaním výsledkov ich výskumov spoznáme, kam smeruje odbor PEDAGOGIKA či učiteľstvo akademických predmetov. Je potešiteľné, že niektoré fakulty v Slovenskej republike zachovávajú a udržiavajú odbor aj vďaka vedeniu fakúlt. Výborným príkladom sú, napríklad PF UKF Nitra, PF KU Ružomberok či PF UK Bratislava. Iné fakulty postupne redukujú odbor na minimum a zachovávajú iba pedagogiku ako nástroj na zabezpečenie učiteľstva, napríklad FiF UK Bratislava, ktorá bola pôvodne prvým pracoviskom pedeutológie a neskôr sociálnej pedagogiky. Je smutné, že pracovisko, ktoré malo v minulosti skvelé osobnosti pedagogiky a andragogiky, chcú niektorí odborníci rušiť. Podobne je tomu aj na FHPV Prešov. Z pedagogiky, andragogiky a psychológie ostal iba servis pre učiteľstvo. Aj PF UMB Banská Bystrica zachováva pedagogiku, no sociálnu pedagogiku a andragogiku minimalizuje.

Kladíme si otázku, či za všetkými zmenami stojí iba ekonomický aspekt a predchádzajúce znížené dotácie na vysoké školy. Vyjadrujeme presvedčenie, že nie. Ide tiež o ľudský faktor. Členovia vedenia fakúlt, ktorí pripravujú učiteľov, majú od pedagogiky vysoké očakávania. To je v poriadku, ale nevytvárajú podmienky, neakceptujú a nepoznajú pedagogiku, nie sú ochotní porozumieť a investovať do oblasti, ktorá je tak potrebná pre život. Ved' denné situácie na rozličných úrovniach nás presvedčajú o tom, že úroveň a stav ľudskosti, vzdelanosti a vychovanosti sa redukuje na minimum. Hádky, konflikty, neochota používať rešpektujúcu komunikáciu, sú denne viditeľné na politickej scéne, v každodennom živote a žiaľ, aj v niektorých akademických kolektívoch. Zo slovníka vzdelaných ľudí sa stratili slová úcty a rešpektu, ktoré sprostredkovávajú pedagogické disciplíny ako teória výchovy, dejiny pedagogiky, pedagogická komunikácia a ďalšie. Potrebujeme návrat k pravidlám spoločenského správania sa, k morálke a úcte. A tú nezabezpečí iba odbor filozofia, ale kooperácia odborov.

Verím, že toto obdobie bude mladšia generácia hodnotiť ako prechodné a návrat ku skutočným hodnotám slušnosti, múdrosti, akceptácie a úcty príde.

Na druhej strane možno vyjadriť radosť, že v tomto náročnom období, sa nám podarilo renovovať a kreovať redakciu časopisu www.pedagogika.sk. Vznikol tím vzdelaných ľudí, ktorí zodpovedne a nezištne vytvorili dve čísla časopisu bez hlavného redaktora. Mala som možnosť spoznať ich prácu ako zastupujúca členka hlavného redaktora. Ide o redaktorov Mgr. Alexandru Pavličkovú, PhD., jazykovú redaktorku Mgr. Jarmilu Zacharovú, PhD. a Ing. Martina Záborského, technického redaktora. Aj touto cestou im vyjadrujem poďakovanie. Tu je nádej, že sú medzi nami poctiví a svedomití pedagógovia. Od augusta nastúpi na miesto hlavného redaktora Mgr. Róbert Osad'án, PhD.

Budeme sa tešiť novým pedagogickým príspevkom, empirickým zisteniam či participácii SPdS SAV na aktivitách fakúlt, ktoré majú odbor pedagogika, sociálna pedagogika a andragogika. Radosť z toho, že časopis je, bol a bude, by mali určite jeho zakladatelia, a to pán prof. PhDr. L. Macháček, CSc., ktorý už nie je medzi nami. Tiež pán prof. PhDr. P. Ondrejko, DrSc., ktorý odišiel z našich radov v decembri roku 2021 a do posledného dňa podporoval časopis SPdS SAV. Vyjadrujeme mu za to poďakovanie. K zakladajúcim členom patrili aj pán prof. PhDr. Š. Švec, PhD., ktorý vložil mnoho múdrosti do časopisu, ale predovšetkým do odboru pedagogika vytvorením Slovenskej encyklopédie edukológie. Veríme, že sa existencii časopisu a pokračovaniu jeho odkazu teší.

Milí čitatelia, budeme radi, ak sa stanete členmi SPdS SAV a tiež sa budeme tešiť Vašej aktívnej účasti prostredníctvom publikovaných výskumov či teoretických štúdií. Bolo by veľmi prospešné pre pedagogiku, ak sa aktívne zúčastníte konferencie.

Skrátenú pozvánku a prihlášku prikladáme v časti Správy. Budeme ju posielat' aj všetkým katedrám pedagogiky v Slovenskej a Českej republike.

Naša stavovská organizácia má zmysel v tom, že má chrániť a obhajovať práva svojich členov, sprostredkovať a šíriť poznanie pedagogiky predovšetkým v Slovenskej republike, ale aj v zahraničí. A v tomto zmysle naše vedecké, odborné i ľudské stretnutia budú prostredníctvom konferencií, časopisu, odborných seminárov či workshopov naďalej pokračovať.

S vďakou

Zlatica Bakošová

KVALITA PRACOVNÉHO PROSTREDIA A SPOKOJNOSŤ PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV V ŠKOLE

*The Quality of the Working Environment and the Satisfaction of Pedagogical
and Professional Staff at the School*

Silvia Dončevová

Anotácia: Kvalita pracovných podmienok pedagogických a odborných zamestnancov v školách je jeden z faktorov, ktoré zásadným spôsobom vplyvajú na atraktivitu týchto profesií na trhu práce. Spolu so slabým ohodnotením a spoločenským ocenením práce pedagogických a odborných zamestnancov má nízka kvalita pracovných podmienok priamy vplyv nielen na úpadok atraktivity týchto profesií, ale zároveň aj na zvyšujúci sa nezáujem mladých ľudí študovať pedagogiku, učiteľstvo, vychovávateľstvo a odborné smery a stať sa v budúcnosti pracovníkom v školstve. V štúdiu využívame okrem analýzy aktuálnych zdrojov (napríklad Schleicher, 2018, Price, Weatherby, 2018, Przybysz-Zaremba, Stepaniuk a Szczygieł, 2020) aj analýzu existujúcich výskumných údajov, štatistík a tiež zistenia vlastného prieskumu medzi učiteľmi, pedagogickými a odbornými zamestnancami. Porovnávame vybrané parametre pracovného prostredia učiteľov so zisteniami nášho prieskumu a dávame ich do kontextu s dostupnými zisteniami existujúcich výskumov o aktuálnom stave týchto profesií. Štúdia má prehľadový a empirický charakter.

Kľúčové slová: kvalita pracovného prostredia, klíma školy, demokratické princípy v riadení školy, spokojnosť s prácou v škole, spoločenské ocenenie práce, atraktivita školských profesií, hodnota práce pedagogických a odborných zamestnancov

Abstract: The quality of working conditions of teachers in schools is one of the factors that have a major impact on the attractiveness of the teaching profession on the labour market. Together with the poor remuneration and social recognition of teachers' work, the low quality of working conditions has a direct impact not only on the decline in the attractiveness of the teaching profession, but also on the increasing disinterest of young people in studying teaching and becoming a teacher in the future. In this study, in addition to the analysis of current sources (e.g., Schleicher, 2018; Price, Weatherby, 2018; Przybysz-Zaremba, Stepaniuk, and Szczygieł, 2020), we also use the analysis of existing research data, statistics, as well as the findings of our own survey among teachers, pedagogical and professional staff. We compare selected parameters of teachers' work environment with the findings of our survey and put them in context with the available findings of existing research on the current state of the teaching profession. The study is survey and empirical in nature.

Key words: quality of working environment, school climate, democratic principles in school management, job satisfaction in school, teaching profession, social valuation of work, attractiveness of teaching profession, value of teachers' work

Úvod

Štúdia vznikla v rámci grantového projektu *Podpora demokratizácie v školách*. Inšpiráciou k realizácii tohto projektu boli negatívne skúsenosti slovenských pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí svoje podnety na základe osobných skúseností s pracovným prostredím vo svojej škole zdieľali v rámci kampane Zber strachu iniciovanej Slovenskou komorou učiteľov. Cieľom projektu bolo vyvolať celospoločenskú diskusiu zameranú na klímu zborovni základných a stredných škôl (ale aj materských, základných umeleckých, špeciálnych a iných typov školských zariadení), vzťahy v pedagogickom kolektíve a odbornom time a dodržiavanie demokratických princípov v riadení školy. V rámci jednotlivých indikátorov (nastavenie demokratických pravidiel fungovania v zborovni, vzťahy, vzdelávanie učiteľov, metódy práce v škole, systém hodnotenia, byrokracia, voľby v škole, transparentnosť) sme sa zamerali na faktory, ktoré sú prekážkou filozofie *otvorenej školy*, poskytujúcej slobodný a tvorivý priestor pre pedagogických a odborných zamestnancov. Takéto pracovné podmienky sú motiváciou ku kvalitným pracovným výkonom, učители a zamestnanci sa v nich môžu cítiť autentickí, samostatní a nezávislí a podobné podmienky budú následne chcieť a môcť vytvárať vo svojich triedach.

Inšpiráciou bolo pre nás množstvo aktuálnych teoretických poznatkov (Errs, 2015; Rogers, Freiberg, 2020; Przybysz-Zaremba, Stepaniuk a Szczygieł, 2020) a tiež príkladov dobrej praxe (Projekt Otvorené školy¹, Partnerstvo za občianske vzdelávanie², projekt Demokracie v české škole³). V úvode Indexu inklúzie (Booth, Ainscow, 2019) sa uvádza: „Dospelí, ktorí s deťmi v prostredí škôl pracujú, asi nebudú nadšene podporovať participáciu detí, ak sami nemôžu rozhodovať o detailoch svojho pracovného života.“ Participácia na rozhodovaní a organizácii v škole je jedným nami skúmaných indikátorov, ktoré prispievajú k vyššej motivácii zamestnancov škôl pracovať na vízii školy, ďalej sa vzdelávať, prijímať nové výzvy a inovácie vo vzdelávaní a podporovať svojich žiakov v napredovaní. Takíto zamestnanci sú zväčša vysoko efektívni a ich študenti patria medzi úspešných. Dokážu prekonať nepriaznivé mimoškolské sociálno-ekonomické faktory študentov, ktoré môžu brániť ich akademickým úspechom (Alger, 2014). S najväčšou pravdepodobnosťou však opustia školské profesie nielen kvôli slabému finančnému a spoločenskému oceneniu svojej práce, ale najmä kvôli zlým pracovným podmienkam v škole. Spokojnosť pedagogických a odborných zamestnancov je najviac determinovaná školskou klímou, takže to či a ako dlho učители zotrávajú v učiteľskej profesii, záleží často najmä od týchto vonkajších motivátorov, ako aj od príležitostí profesionálneho rozvoja a rastu (Watt, Richardson, 2008).

Podľa prieskumu TALIS (OECD, 2018) môže kvalita ľudských zdrojov a vzťahy so zainteresovanými stranami výrazne ovplyvniť nábor pedagogických a odborných zamestnancov do tejto profesie a tiež výrazne ovplyvniť ich spokojnosť s prácou, podmienky ich vyučovania, učenia a atraktívnosť povolania. Preto tvoria súčasť školského kontextu, ktorý vytvára podmienky pre efektívnosť vzdelávania (Reynolds a kol., 2014). Na základe niekoľko rokov trvajúceho zberu podnetov od slovenských učiteľov, pedagógov a odborných pracovníkov sme mohli formulovať predpoklady, že pracovná spokojnosť a pracovný výkon učiteľov v slovenských školách je často negatívne ovplyvnený nevhodnými pracovnými podmienkami, ktoré charakterizujú:

¹ <http://osf.sk/wp-content/uploads/2018/01/Program-OTVOREN%C3%89-%C5%A0KOLY.pdf>

² <http://www.ineko.sk/clanky/demokracia-prezije-len-tam-kde-su-vedomeli-obcania>

³ <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/1620>

- negatívne vzťahové konštelácie medzi spolupracovníkmi a vedením školy, ako aj medzi spolupracovníkmi navzájom,
- nepochopenie princípov školského systému zo strany zriaďovateľov škôl a s tým súvisiaci nezáujem o problémy v systéme,
- zneužívanie právomocí riaditeľov škôl a vedenia školy,
- korupcia a klientelizmus,
- slabé právne vedomie a rozhodovacie právomoci učiteľov,
- popieranie vplyvu učiteľov na rozhodovacie procesy a riadenie školy.

Kvalita pracovného prostredia učiteľov

Klímu školy vnímame ako mnohostranný koncept, ktorý zahŕňa bezpečnosť, vzťahy, zapojenie sa do výučby a učenia, inštitucionálne prostredie a aktivity na zlepšenie kvality a výsledkov školy (Thapa a kol., 2013; Schleicher, 2018; Price, Weatherby, 2018). Klíma školy sa netýka iba vzdelávania žiakov a sociálneho blahobytu (Cohen a kol., 2009, Martin a kol., 2013), ale aj efektívnosti učiteľov, ich sebavedomia a odhodlania k výučbe (Carroll a kol., 2005; Przybysz-Zaremba, Stepaniuk a Szczygieł, 2020). Eliot a kol. (2010) poukazujú na súvislosť medzi bezpečným prostredím bez šikanovania a vysokou úrovňou kvalitných vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi. Podľa prieskumu TALIS boli v roku 2013 (OECD, 2014) identifikované faktory školskej klímy, ktoré súvisia s kvalitou pracovného prostredia škôl a stoja za pozornosť: disciplinárne normy, rozhodovacie procesy, organizačné štruktúry, bezpečnosť, zmysel pre spoločenstvo a medziľudské vzťahy. Wang a Degol (2016) syntetizovali tematické ukazovatele školskej klímy do štyroch dimenzií: akademickej, komunitnej, bezpečnostnej a inštitucionálnej.

- *Akademické školské prostredie* sa zameriava na celkovú kvalitu akademickej atmosféry v škole, povahu a kvalitu vedenia v škole, kvalitu výučby učiteľov a profesijný rozvoj učiteľov.
- *Spoločenstvo* zdôrazňuje kvalitu medziľudských vzťahov medzi zúčastnenými stranami.
- *Bezpečnosť* sa vzťahuje na stupeň fyzickej a emocionálnej bezpečnosti v škole a na usporiadané disciplinárne podnebie.
- *Inštitucionalita* odráža organizačné a štrukturálne vlastnosti školského prostredia spojené s efektívnym vyučovaním a učením (tamtiež).

Aktuálne výskumy naznačujú, že faktory súvisiace s organizáciou školy a jej klímou môžu zlepšiť a udržať spokojnosť s prácou v škole. Ukazuje sa, že spokojnosť učiteľov s prácou sa líši podľa toho, na akej úrovni je profesionalita školskej komunity, do akej miery je učiteľom umožnené zapájať sa do kolektívnej spolupráce a aká je miera autonómie učiteľa v škole (Stearns a kol., 2015). Vzťahy učiteľov s vedením školy (sociálno-emocionálne a organizačné hľadisko), príležitosť participácie na vedení a rešpektovanie profesionálneho názoru učiteľov vo veci triednych politík, to všetko ovplyvňuje spokojnosť učiteľov a ich odhodlanie k práci (Weiss, 1999; Price, 2012; Stearns a kol., 2015). Environmentálne faktory školskej klímy môžu zvýšiť alebo znížiť úroveň stresu učiteľov (Collie, Shapka a Perry, 2012). Ako uvádza správa TALIS 2013, učitelia, ktorí pracujú v organizačných podmienkach, ktoré sú charakteristické kolektívnosťou a spoluprácou, s najväčšou pravdepodobnosťou vykazujú odhodlanie a aktívne zainteresované zapojenie sa do práce, zatiaľ čo učitelia, ktorí pracujú

v izolácii, bez kolektívnej podpory a súdržnosti, s najväčšou pravdepodobnosťou vyjadrujú nespokojnosť. Na pracovný výkon a sebavnímanie profesijnej zdatnosti (self-efficacy) učiteľov vplývajú pozitívne pracovné vzťahy, príležitosti zúčastňovať sa na rozhodovaní v škole, vnímanie hodnotenia práce učiteľov ako pozitívnej spätnej väzby, vedúcej k efektívnym zmenám v ich pedagogickej praxi a k spoločnému profesionálnemu rozvoju, participácia na spoločných postupoch a rozhodovaniach. Vzťahy v učiteľskom kolektíve majú sprostredkovateľský účinok na niektoré z náročných situácií v triede, ktoré ovplyvňujú spokojnosť s prácou (OECD, 2014). Iné štúdie naznačujú, že pozitívne školské prostredie má pozitívny vplyv na udržanie učiteľov v pracovnej kondícii (Miller, Brownell a Smith, 1999; Weiss, 1999). Pracovné podmienky, medziľudské vzťahy a stres uvádzajú učiteľia ako zásadné faktory spokojnosti v práci. Táto kombinácia faktorov vytvára napätie, ktoré má viacnásobné dôsledky na vyučovací proces a výsledky žiakov (OECD, 2018).

Spokojnosť učiteľov je formovaná školskou klímou. To, či sú učiteľia „vysoko angažovanými vytrvalcami“ (highly engaged persisters), „vysoko angažovanými prepínačmi“ (highly engaged switchers) alebo „menej angažovanými ustupovačmi“ (lower engaged desisters), naznačuje, či a ako dlho učiteľia zotrávajú v učiteľskej profesii, ako vnímajú svoje povolanie a či budú ich vnútorné a vonkajšie motivátory efektívne pri podpore ich profesionálneho rozvoja a rastu (Watt, Richardson, 2008). Motivátory zvyknú byť najstabilnejšie počas prvých piatich rokov práce učiteľa (Richardson, Watt, 2010) a ich posilňovanie prispieva udržateľnosti učiteľov v profesii (Müller, Alliaia, Benninghoff, 2009).

Faktory ovplyvňujúce atraktivitu profesie a spokojnosť s prácou v školstve

V slovenskom školstve sa už niekoľko rokov nedarí dosiahnuť celospoločenský konsenzus v oblasti ohodnotenia práce pedagogických a odborných zamestnancov v súvislosti s dramaticky klesajúcou atraktivitou týchto profesií a zvyšujúcim sa nezaujmom o pracovné pozície v školách, vrátane funkcií v školskom manažmente (Dončevová, Križo, 2021). Práca v slovenskom školstve je dlhé roky finančne podhodnotená. V porovnaní s krajinami EÚ sa Slovensko opakovane nachádza v prieskumoch na posledných priečkach. Analýza finančného ohodnotenia slovenských pedagogických a odborných zamestnancov za posledných desať rokov⁴ ukazuje, že zvyšovanie ich plátov v podstate iba kopíruje rast priemernej mzdy v národnom hospodárstve (Tabuľka 1 Vývoj medziročného rastu reálnej mzdy pedagógov v regionálnom školstve). Inštitút vzdelávacej politiky, analytické pracovisko MŠVVaŠ SR formulovalo dôvody pre plošné zvýšenie plátov učiteľov na udržateľnú úroveň už pred siedmimi rokmi (Rehuš, Toman, 2015). K dôslednej realizácii doteraz nedošlo.

⁴ <http://sku.sk/sprava-sku-o-spolocenskom-a-ekonomickom-postaveni-pedagogov-v-regionalnom-skolstve/>

Tabuľka 1 Vývoj medziročného rastu reálnej mzdy pedagógov v regionálnom školstve

SKU - RAST MZDY PZ v RŠ	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	1. pol. 2019
Rast tarifnej mzdy PZ	1.90%	5%	5%	5%	4% + 6%	6%	0%	10%
Priemerná mzda PZ	798 €	850 €	908 €	954 €	1,007 €	1,073 €	1,115 €	1,196 €
Medziročný rast reálnej mzdy PZ	1.46%	5.09%	6.90%	5.30%	6%	5.20%	1.40%	
Inflácia (medziročný rast v %)	3.7	1.5	-0.1	-0.3	-0.5	1.4	2.5	2.6
Priemerná mzda NH SR	805 €	824 €	858 €	883 €	912 €	954 €	1,013 €	1,062 €
Medziročný rast reálnej mzdy NH SR	-1.20%	0.90%	4.20%	3.20%	3.80%	3.20%	3.60%	
Násobok mzdy PZ k NH SR	0.99	1.03	1.06	1.08	1.10	1.13	1.10	1.13

Poznámka: Reálna mzda vypovedá o skutočnej hodnote zárobkov, pretože očisťuje mzdu o vplyvy inflácie, teda o zmeny životných nákladov.

Zdroj: Slovenská komora učiteľov

Výška platu nie je jediným zdrojom nespokojnosti zamestnancov škôl na Slovensku. Zistenia, pochádzajúce z posledného prieskumu TALIS (OECD, 2018, volume I.) poukázali v súvislosti so spokojnosťou učiteľov v práci na faktory, ktoré súvisia s kvalitou ich života pracovného aj súkromného. V prvom rade je to zastúpenie učiteľov v školách z *hl'adiska veku*. V porovnaní s priemerom krajín OECD je na Slovensku nižší podiel učiteľov do 30 rokov (SR 8,2 %, OECD 11,1 %) a vyšší podiel učiteľov vo veku 30 – 49 rokov (SR 58,7 %, OECD 54,5 %). V slovenských školách od roku 2008 významne klesol podiel mladých učiteľov vo veku do 30 rokov, a to o 8 percentuálnych bodov. Tento faktor potvrdzuje, čo deklarujú aj slovenskí učitelia. Populácia učiteľov starne, postupne odchádzajú do dôchodku alebo ostávajú učiť aj v dôchodkovom veku a mladí prichádzajú v čoraz menšom počte. Na trend starnutia populácie učiteľov upozorňuje aj správa *Education at Glance* (OECD, 2019). V nami realizovanom prieskume v rámci projektu *Podpora demokratizácie v školách* (n = 735) bola najviac zastúpená veková skupina 45 – 60 rokov (n_j = 386/52,5 % učiteľov, pedagógov a odborných zamestnancov). Skupina respondentov vo veku 25 – 35 rokov bola v porovnaní s tým výrazne menšia (n_j = 70/9,5 %). Už niekoľko rokov zaznamenáva táto skupina rastúci nepomer voči staršej generácii aktívnych učiteľov. Zároveň sme zaznamenali relatívne veľký počet učiteľov po 60-tke (n_j = 63/8,6 %), ktorí sú v záverečnej fáze svojej učiteľskej kariéry, no vzhľadom na klesajúci počet záujemcov z radov absolventov učiteľských študijných programov o učiteľskú profesiu im zrejme nebude umožnené odísť do zaslúženého dôchodku tak, ako by si vzhľadom na odpracované roky zaslúžili.

Ďalším z faktorov je mimoriadne silná *feminizácia* slovenského školstva. Takmer vo všetkých zúčastnených krajinách tvoria väčšinu učiteľov ženy, no Slovensko patrí medzi krajiny s najväčším podielom žien v školstve. Až 82,1 % všetkých učiteľov tvoria na Slovensku ženy, kým v priemere krajín OECD je to 68 %. Prefeminizovanie školstva je problémom mnohých krajín, no na Slovensku je muž/učiteľ najmä na nižších stupňoch vzdelávania takmer raritou. Rodovo orientované výskumy v oblasti slovenského školstva (Cviková, Filadelfiová, 2008; Bosá, Minarovičová, 2011 a i.) a najmä učiteľská prax ukazujú, že kvalitné pracovné prostredie škôl vyžaduje vyrovnaný pomer mužského a ženského potenciálu. Napriek tomu v slovenských školách mužov/učiteľov ubúda (OECD, 2018). V našom prieskume sa rovnako potvrdila vysoká miera feminizácie a absencia mužského potenciálu v školách (n_j = 143/ 19,5 % mužov/zúčastnených respondentov).

Negatívnym fenoménom slovenského školstva sú tiež *prekážky v ďalšom vzdelávaní učiteľov*. V prieskume TALIS (OECD, 2018) takmer 43 % učiteľov škôl súhlasilo, že v ich ďalšom vzdelávaní im bránia najmä skutočnosť, že ďalšie vzdelávanie je príliš drahé a neexistujú žiadne stimuly na účasť v ďalšom vzdelávaní; 40,3 % učiteľov sa vyjadrilo, že neexistuje žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania. Vzhľadom na to, že MŠVVaŠ SR disponuje samostatnou priamo riadenou inštitúciou (MPC), ktorej úlohou je aj zabezpečovať kvalitné ďalšie vzdelávanie učiteľov a pedagogických

pracovníkov a tiež siedmimi pedagogickými fakultami a ďalšími pedagogickými pracoviskami na filozofických a iných fakultách, sú tieto fakty znepokojivé. Nedostatok príležitostí na osobný rozvoj predstavuje vážnu prekážku nielen v rozvoji profesionality a odbornosti zamestnancov škôl, ale aj v dosahovaní kvality pracovného prostredia škôl a vyššej miery spokojnosti v ňom. Ďalšie vzdelávanie poskytuje pedagogickým a odborným zamestnancom nové poznatky, zručnosti a skúsenosti, ktoré významne súvisia s kvalitou dosiahnutých výsledkov študentov (Hill, Rowan, Ball, 2005; Baumert a kol., 2010; Kersting a kol., 2012; Blömeke, Gustafsson a Shavelson, 2015).

Spoločenské ocenenie práce učiteľa je často zanedbávaným faktorom spokojnosti zamestnancov v práci. Len 4,5 % slovenských učiteľov si myslí, že je ich práca spoločnosťou ocenená (priemer krajín OECD 25,8 %) (OECD, 2018). V tomto ukazovateli sa Slovensko, podobne ako v roku 2013, ocitlo na poslednom mieste zo všetkých krajín OECD. Fenomén spoločenského ohodnotenia nesúvisí iba s finančným ohodnotením práce, ale aj s inými faktormi: mediálnym obrazom o profesii, vzťahmi medzi vedením školy, učiteľmi, žiakmi a rodičmi, verejnou mienkou o význame a náročnosti práce. Na Slovensku zanedbávame v prípade školských profesií viacero uvedených faktorov:

- *Finančné ohodnotenie* učiteľov (a iných zamestnancov) sa od roku 1989 významne nezmenilo, pričom neberieme do úvahy infláciu či takmer zanedbateľné symbolické zvyšovanie plátov za posledných niekoľko rokov (s výnimkou roku 2021, v ktorom rast plátov o deklarovovaných 6 % zastal).
- *Mediálny obraz* školských profesií je tvorený prevažne negatívnymi, často skreslenými informáciami bez vhodného kontextu, ktoré deformujú laickú predstavu o práci v školstve a na prijímateľov pôsobia deštruktívne (v slovenskom priestore sme nezaznamenali výraznú vedeckovýskumnú aktivitu ohľadne tohto fenoménu, jedínú zmienku sme našli v správe Inštitútu vzdelávacej politiky z roku 2019⁵).
- *Verejná mienka o práci* v školstve na Slovensku je mimoriadne nepriaznivá (zistenia o tom poskytol prieskum agentúry Focus v spolupráci s občianskym združením Živica v roku 2019⁶). Negatívne celospoločenské vnímanie hodnoty (nie významu) práce v školstve zaznamenáva Slovenská komora učiteľov dlhodobo, najmä v súvislosti so snahou presadiť požiadavku zvyšovania plátov pedagogických a odborných zamestnancov na úroveň priemeru krajín EÚ.

Jedným z ďalších závažných indikátorov pracovnej nespokojnosti je podľa TALIS (OECD, 2018) *stres na pracovisku*. Prieskumné zistenia ukázali, že stres zažíva veľmi často 11,5 % slovenských učiteľov (priemer krajín OECD 18,1 %) a dosť často 32 % (OECD 30,6 %). Medzi hlavné príčiny stresu učiteľov patrí v slovenských školách priveľké množstvo administratívy (53,1 %), zodpovednosť za výsledky žiakov (45,1 %) a udržiavanie disciplíny v triede (40,6 %). 7,2 % slovenských učiteľov (priemer OECD 7,3 %) uviedlo, že ich zamestnanie má *veľmi* a 16 % učiteľov (OECD 16,4 %) odpovedalo, že ich zamestnanie má *dosť negatívny vplyv* na ich duševné zdravie. Dlhodobá nespokojnosť spolu so stresom sú kľúčovými faktormi vzniku a rozvoja syndrómu vyhorenia učiteľov (Anghelache, 2015; Clipa, Boghean, 2015), pričom s týmto fenoménom sa v slovenských školách pracuje v nedostatočnej miere. Školy nedisponujú žiadnymi systémovými nástrojmi na podporu psychohygieny zamestnancov a podporné inkluzívne tímy (ak sa vôbec v škole nachádzajú) sú zväčša úplne vyťažené prácou so žiakmi.

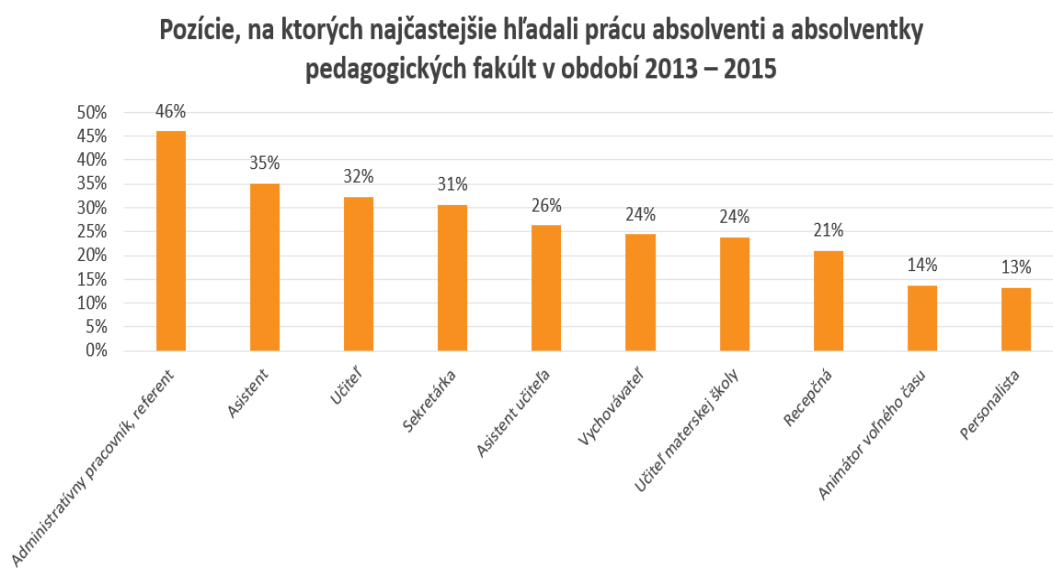
⁵ <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>

⁶ <https://ucitelslovenska.sk/prieskumy/slovaci-v-tom-maju-jasno-ucitelom-by-financne-neprilepsili/>

Nezáujem kompetentných o riešenie (aj) tohto problému spôsobuje stále masívnejší odchod učiteľov zo škôl do iných pracovných oblastí.

Uvedené zistenia naznačujú, aký je aktuálny stav atraktivity učiteľskej profesie. O prácu v školstve majú stále menší záujem mladí ľudia, najmä muži (Perignáthová, 2019). Respondenti v kvalitatívnom prieskume označili ako najzávažnejšiu príčinu odlivu učiteľov do iných profesií nízke platové ohodnotenie učiteľskej profesie (*To dá rozum*)⁷. Podľa štatistických údajov pracovného portálu Profesia.sk najväčší podiel čerstvých absolventov pedagogických fakúlt (až 46 %) sa hlási na pozíciu „administratívneho pracovníka, referenta“ (Graf 1).

Graf 1 Pozície, na ktorých najčastejšie hľadali prácu absolventi a absolventky pedagogických fakúlt v období 2013 – 2015



Zdroj: Profesia.sk, *Analýza záujmu absolventov VŠ o pozície na pracovnom trhu* (nepublikovaná analýza), november 2016

Zdroj: Profesia.sk (Analýza záujmu absolventov VŠ o pozície na pracovnom trhu, nepublikovaná analýza)

Zámer MŠVVaŠ SR prilákať a udržať kvalitných zamestnancov v školstve a podporiť ich kariérny rast je vzhľadom na uvedené východiská len ťažko realizovateľný.

Z analýzy výskumnej správy o kvalite škôl *Vybrané aspekty kvality školy* vyplýva:

- Ak chceme zlepšiť kvalitu školy, nie je to možné bez zamerania sa na vedenie školy a na jeho skvalitnenie. Riaditeľ priamo aj sprostredkovane pôsobí na jednotlivých učiteľov, aj na pedagogický zbor ako celok. Pre učiteľov je veľmi potrebné cítiť, že sú riaditeľom vnímaní ako rovnocenní partneri a že môžu participovať na rozhodovaní a celkovom rozvoji školy.
- U pedagógov, ktorí majú možnosť participovať na riadení školy, dochádza k zvýšeniu motivácie a zvýšeniu efektívnosti sa tak prejaví nielen u jednotlivcov, ale aj v celej škole. Ak majú učitelia

⁷ <https://analyza.todarozum.sk/docs/329245002ai0a/>

dojem, že riaditeľ sa o nich zaujíma a uznáva ich požiadavky, podporuje to dobré vzťahy (Hrubá, 2009, in Juščáková, 2015).

- Odstup riaditeľa od učiteľov, nejasné smerovanie školy zahŕňajúce neistotu a nespokojnosť riaditeľa poukazuje na uzavretý typ školy. Naopak, jasné smerovanie školy, pevný a schopný riaditeľ, dôvera medzi ním a učiteľmi indikujú otvorený typ školy. Štýl vedenia, ktorý riaditeľ zvolí, ovplyvňuje celkovú klímu školy a interpersonálne vzťahy (Juščáková, 2015).

Základom dobrej školskej klímy sú predovšetkým dobré vzťahy medzi dospelými aktérmi v škole. Učitelia sú viac oddaní svojej profesii, ak sa cítia podporovaní vedením školy aj svojimi kolegami. V pedagogickom výskume sa veľká pozornosť venuje učiteľovi ako rozhodujúcemu aktérovi školského vzdelávania a menej pozornosti je zacielená na pojem pedagogického zboru, ktorý je síce užším fenoménom (Chvál, Urbánek, 2014), ale pomerne vhodným ukazovateľom klímy celej školy. Klíma pracovného kolektívu ovplyvňuje tiež úroveň realizácie medzipredmetových vzťahov, pracovnú a spoločenskú morálku zamestnancov. Predpokladá vzájomný rešpekt a podporu, podnecovanie tímového charakteru práce a udáva progres školy (Juščáková a kol., 2013). Výsledkom diagnostiky klímy pedagogického zboru je určenie miery otvorenosti, resp. uzavretosti školy. Pre otvorenú školu je charakteristická vzájomná dôvera, súdržnosť, angažovanosť učiteľov, demokratický štýl vedenia, stabilita a pevnosť systému riadenia školy. Naopak uzatvorenú školu vystihuje skôr nedôvera a nízka miera angažovanosti členov pedagogického zboru, prejavy formalizmu v riadení školy, odstup riaditeľa voči učiteľom a učiteľmi percipovaná nejasnosť smerovania školy (Juščáková, 2015). V tejto súvislosti sa v pedagogickom výskume udomácnil pojem *index otvorenosti školy*.

Podľa platformy *To dá rozum (Analýza zistení o stave školstva na Slovensku)*⁸ vzdelávací systém, ktorý je efektívne riadený vďaka jednoduchým a zrozumiteľným pravidlám a odbornému riadeniu ľuďmi s líderskými schopnosťami, vytvára podmienky pre kvalitnú prácu učiteľov, akademikov a komplexný rozvoj učiacich sa. Zistenia *To dá rozum* (tamtiež) naznačujú, že riadenie slovenských škôl je na všetkých vzdelávacích stupňoch sťažované príliš rozsiahlou agendou. To vedúcich pracovníkov odpútava od strategického rozvoja škôl a skvalitňovania poskytovaného vzdelávania, vedeckej a umeleckej činnosti. Ak sú školy neefektívne riadené, odčerpáva to zo škôl potrebné finančné aj ľudské zdroje.

Monitoring Štátnej školskej inšpekcie (*Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike (vo vybraných školských rokoch 2016 – 2020)*)⁹ sa zamerá na klímu, kultúru a bezpečnosť prostredia v slovenských školách. V rámci stratégie *Ideálna škola* sa však ŠŠI vo väčšine skúmaných parametrov zamerala iba na žiakov, klímu triedy, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Podnety, odporúčania a upozornenia pre riaditeľov škôl obsahovali faktory, ktoré sa týkali podpory vytvárania pozitívnej sociálnej klímy v triednych kolektívoch, zlepšovania vzájomných vzťahov a posilňovania súdržnosti, vzájomnej akceptácie a tolerancie. Na pracovné prostredie učiteľov v škole sa v dokumentoch inšpekcie zabudlo, hoci vzťahy v škole sa týkajú všetkých uvedených aktérov. V školskom roku 2016/2017 avizovala ŠŠI podporu priaznivej klímy a kultúry školy „posilňovaním vzájomných medziľudských vzťahov“. Pri tejto príležitosti bol učiteľom predložený dotazník (n = 2359 zamestnancov škôl), z ktorého zistení vyplynulo, že 10 % základných škôl charakterizuje „uzavretá“

⁸ <https://analyza.todarozum.sk/docs/19070214440003hmj1/>

⁹ <https://www.ssiba.sk/default.aspx?text=g&id=2&lang=sk>

klíma (najmä nedôvera, slabá angažovanosť zamestnancov a vysoká miera frustrácie). Zistenia poukázali na absenciu demokratického štýlu riadenia v triede (nízka miera autonómnosti žiakov, diskusie, problémovo-komunikačných aktivít) a málo priestoru na alternatívne riešenie sociálnej patológie (nácviik sociálnych a občianskych zručností, diskusie a spontánne rozhovory, zdôverenie sa s problémami, požiadanie o pomoc). V rámci oblastí vyžadujúcich zlepšenie (odporúčanie riaditeľom) sa v jednom z bodov vyskytlo vytváranie podnetného a podporujúceho prostredia pre žiakov i pedagogických zamestnancov, no vytváranie atmosféry bezpečia a dôvery, otvorenej klímy sa opäť týkalo iba triednych kolektívov. Odporúčania inšpekcie v rámci vytvárania priaznivej klímy a kultúry sa týkali budovania a úpravy školských priestorov či korektnej interakcie medzi učiteľmi a žiakmi. Dotazník tiež odhalil, že až v 40 % škôl nie je priaznivá klíma, ale prevláda nedôvera vo vzťahoch, formálne riadenie či neurčité/neznaé smerovanie školy. Nasledujúca správa ŠŠI (2017/2018) zverejnila výsledky podobného dotazníka, podľa ktorých je uzavretosť slovenských škôl vyššia ako v predchádzajúcom roku (z 10 % na 21 %). V týchto školách prevládali medzi učiteľmi napätie, nedôvera, frustrácia. Zároveň sa zistilo (na základe odpovedí žiakov 5. a 8. ročníka v rámci dotazníka určenom žiakom), že žiaci majú málo priestoru slobodne vyjadrovať svoje názory a ešte menej priestoru o nich bez zábran rozprávať (v 82 % škôl bol zaznamenaný nedostatok príležitostí na slobodnú diskusiu žiakov). Správa zároveň konštatovala, že vzťahy medzi aktérmi vzdelávania, blízkosť alebo vzdialenosť ich názorov na to, ako by mali veci v škole fungovať, zásadným spôsobom ovplyvňujú samotné výchovné a vzdelávacie výsledky. V správe ŠŠI zo školského roka 2018/2019 bola po prvýkrát zaznamenaná položka „frustrácia učiteľov“ (množstvo administratívnej práce, nedôvera, nebudovanie vzájomných vzťahov s kolegami a žiakmi). Zo zistení dotazníka určeného žiakom vyplynulo, že vyučovacie hodiny sú žiakmi vnímané ako absencia príležitostí na slobodné vyjadrovanie názorov, nedostatočné vedenie žiakov k aktívnej diskusii a k prevzatíu zodpovednosti za svoje správanie a konanie. V tomto roku bola zaznamenaná aj vysoká miera výskytu šikany medzi žiakmi. Šikanovanie bolo prítomné takmer vo všetkých pozorovaných školách (!). Klíma školy bola žiakmi charakterizovaná ako absencia istoty a pocitu bezpečia, možnosti prezentovania názorov a diskusie. V komparácii so zisteniami dotazníka určeného učiteľom (absencia demokratického štýlu riadenia, príležitostí na angažovanie sa učiteľov, vzájomnej súdržnosti, dôvery a priateľských vzťahov) to nie je žiadnym prekvapením. Výsledky správy inšpekcie 2019/2020 nepreukázali v týchto oblastiach žiadne pozitívne zmeny.

Uvedené zistenia poukazujú na skutočnosť, že nedostatočný pocit bezpečia, šikanovanie, nevhodné vzťahové konštelácie či minimálny priestor na slobodné vyjadrenie názoru žiakov súvisí s celkovou atmosférou školy a klímou pracovného prostredia učiteľov, ktoré vykazujú podobné anomálie. Je teda pravdepodobné, že kvalita klímy zborovne má v nejakej miere vplyv na kvalitu klímy triedy a vzťahy medzi žiakmi. Tento vzťah naďalej skúmame prostredníctvom prebiehajúceho výskumu (v kvantitatívnej a kvalitatívnej forme) v rámci projektu *Podpora demokratizácie v školách*, pretože sme si vedomí, že uvedené nie je možné aplikovať všeobecne. Intenzita tohto vplyvu úzko súvisí s osobnosťou konkrétnych pedagógov a odborných zamestnancov, ktorí sú s triedou v každodennom kontakte. Posledná správa ŠŠI (2019/2020) v rámci zistení dotazníka určeného žiakom odhalila ďalší dôležitý fenomén, ktorého skúmanie je súčasťou prebiehajúceho výskumu – dominantné postavenie učiteľa v triede a nedostatočný priestor pre participáciu žiakov na dianí počas vyučovania. Až na 42 % vyučovacích hodín nedostali žiaci podľa správy ŠŠI možnosť prezentovať svoje názory. Predpokladáme, že prevažovanie dominancie v správaní učiteľa voči žiakom môže byť okrem iného výsledkom učiteľovej skúsenosti s dominantným správaním manažmentu školy, najmä ak ide o dlhodobú alebo jedinú pracovnú skúsenosť. Direktívne rozhodovanie, centralizácia moci

a zodpovednosti, absencia spolurozhodovania a participácie sú podľa nášho zrealizovaného prieskumu prevažujúcimi faktormi v riadení slovenských škôl. To, akým spôsobom a za akých podmienok sa takto nastavené pracovné podmienky pedagogických a odborných zamestnancov stávajú prekážkou rozvoja tvorivého, slobodného a demokratického prostredia slovenských tried, je súčasťou nadväzujúceho a v súčasnosti prebiehajúceho výskumu.

Dodržiavanie demokratických princípov riadenia v slovenských školách a kvalita pracovného prostredia učiteľov – zistenia prieskumu

Prezentovaný prieskum tvorí jednu z fáz nášho skúmania kvality pracovného prostredia v súvislosti s dodržiavaním demokratických princípov v riadení škôl v rámci projektu *Podpora demokratizácie v školách*. V prvej fáze skúmania sme zrealizovali teoretický predvýskum (obsahová analýza textových dokumentov), v ktorom sme sa zamerali na analýzu vnímania vzťahu medzi kvalitou pracovného prostredia pedagogických a odborných zamestnancov, klímou triedy, spokojnosťou učiteľov v práci a žiakov vo vyučovacom procese, štýlom riadenia školy, celkovou klímou školy a kvalitou jej výsledkov slovenskými a zahraničnými autormi vedeckých publikácií a na analýzu existujúcich výskumov v tejto oblasti. V druhej fáze sme sa prostredníctvom prieskumnej ankety snažili zachytiť aktuálny stav pracovných podmienok pedagogických a odborných zamestnancov a vybrané aspekty pracovného prostredia slovenských škôl. V tretej prebiehajúcej fáze (kvantitatívna časť výskumu – dotazník, kvalitatívna časť výskumu – hĺbkové rozhovory a oral history) ide o prehĺbenie doterajšieho poznania o vybraných premenných, ktoré sme vyabstrahovali v rámci zistení predvýskumu a následného prieskumu. Pri identifikácii premenných sme použili aj F2F metódu, v rámci ktorej sme formou interaktívnych online diskusií s pedagogickými a odbornými zamestnancami škôl overovali správnosť identifikovaných premenných a ich prípadnú korekciu, ako aj prostredníctvom konzultácií s iniciátormi projektu (učiteľmi a učiteľkami základných a stredných škôl).

Celkovým počtom respondentov ($n = 735$ učiteľov, odborných a iných zamestnancov slovenských škôl) bolo zastúpených všetkých osem krajov SR viac menej vyrovnaným pomerom: Bratislavský ($n_j = 174/23,7\%$), Prešovský ($n_j = 158/21,5\%$), Žilinský ($n_j = 80/10,9\%$), Banskobystrický ($n_j = 72/9,8\%$), Trenčiansky ($n_j = 71/9,7\%$), Košický ($n_j = 65/8,8\%$), Trnavský ($n_j = 61/8,3\%$), Nitriansky ($n_j = 51/6,9\%$). Najviac respondentov bolo zamestnaných v základnej škole ($n_j = 274/37,3\%$), gymnáziu ($n_j = 118/16,1\%$), strednej odbornej škole ($n_j = 113/15,4\%$), základnej škole s materskou školou ($n_j = 111/15,1\%$), materskej škole ($n_j = 41/5,6\%$) a základnej umeleckej škole ($n_j = 27/3,7\%$).

V rámci ankety, ktorú sme administrovali online formou, sme respondentom a respondentkám položili štyri otázky, z toho jednu otvorenú (*Definujte atmosféru vašej zborovne stručne jedným slovom/slovným spojením.*), jednu kombinovanú s danými možnosťami aj možnosťou napísať vlastný popis štýlu riadenia školy (*Ako by ste stručne charakterizovali štýl riadenia vašej školy?*), jednu zatvorenú s danými možnosťami (*Ako využíva riaditeľ/ka vašej školy moc, ktorá mu/jej bola funkciou zverená?*) a jednu otázku typu škála (*Priradte jednotlivým javom hodnotu od 1 do 7 podľa toho, ako vnímate ich prítomnosť vo vašej škole a zborovni.*).

Prvú položku ankety (*Definujte atmosféru vašej zborovne stručne jedným slovom/slovným spojením.*) sme vyhodnocovali kvantitatívne (počet opakujúcich sa vyjadrení) aj kvalitatívne. Jednotlivé vyjadrenia sme rozdelili do kategórií „pozitívne“, „neutrálne“ a „negatívne“ a také, ktorých zmysel je možné vnímať rôzne. Na základe zistení možno konštatovať, že pracoviská v slovenských školách sú pestrou

paletou vhodných, ale *najmä nevhodných faktorov*, ktoré robia pracovnú klímu neprofesionálnou a neefektívnou. Svedčí o tom najobsiahlejšia množina pojmov, slovných spojení a výrokov, opisujúcich nevhodné faktory v pracovnom prostredí škôl. Najviac pozitívnych vyjadrení tvorili pojmy *priateľská* ($n_j = 72$), *pohodová* ($n_j = 58$), *dobrá* ($n_j = 57$) a *príjemná* ($n_j = 37$), čo sú skôr pojmy, vyjadrujúce priemernú spokojnosť. V porovnaní s tým sa pojmy *super* ($n_j = 14$), *úžasný kolektív* ($n_j = 4$) alebo *demokratická* ($n_j = 2$), ktoré považujeme za ideálny stav, vyskytovali vo výrazne menšej miere. V prípade neutrálnych pojmov najvyšší výskyt zaznamenal pojem *pracovná* ($n_j = 30$), z ostatných *okej* ($n_j = 8$), *premenlivá* ($n_j = 7$), *neutrálna* ($n_j = 6$), *uspokojivá* ($n_j = 5$), ostatné pojmy nezaznamenali významný výskyt. V prípade negatívnych odpovedí najväčší výskyt zaznamenali pojmy *napätá* ($n_j = 40$), *chaos* ($n_j = 8$), *dusná* ($n_j = 7$), *skupinky* ($n_j = 7$). A hoci ďalšie kategórie/pojmy boli zastúpené v menšej miere, má zmysel sa nimi zaoberať, pretože charakterizujú extrémne zlé podmienky na prácu: *veľmi zlá* ($n_j = 4$), *katastrofa* ($n_j = 4$), *pasívna (slepá) poslušnosť* ($n_j = 4$), *strach* ($n_j = 4$), *hrôza* ($n_j = 3$), *sám za seba* ($n_j = 2$). Konštatujeme, že až tretina respondentov zo 735 ($n_j = 220/29,93\%$) uviedli, že na svojom pracovisku zažívajú nevhodné až neprijateľné pracovné podmienky a niektorí respondenti vnímajú klímu v zborovni dokonca ako hrôzu, katastrofu a pociťujú strach.

V druhej položke (*Ako by ste stručne charakterizovali štýl riadenia vašej školy?*) sa mali respondenti a respondentky možnosť rozhodnúť medzi piatimi možnosťami:

- autokratický (direktívny) alebo rob, čo ti hovorím,
- konzultatívny (argumentačný) alebo poviem ti, prečo to máš robiť,
- participatívny (demokratický) alebo poďme to urobiť spolu,
- liberálny (voľný) alebo urob to samostatne,
- nejednoznačný alebo zajtra bude opäť všetko inak,
- alebo zadefinovať vlastnú možnosť.

Z výsledkov vyplýva, že ideálny (participatívny) štýl vníma 41,1 % respondentov ($n_j = 302$), čo považujeme za veľmi pozitívne. No až 58,9 % ($n_j = 393$) slovenských učiteľov zažíva iný ako participatívny (demokratický), teda iný ako podporný štýl riadenia školy. Ak sa pozrieme na jednotlivé položky tohto ukazovateľa, 17,4 % ($n_j = 128$) respondentov pracuje v škole s konzultatívnym štýlom riadenia (poviem ti, prečo to máš robiť), čiže bez možnosti vplyvu na konečné rozhodnutie. Za nepriaznivé zistenie považujeme skutočnosť, že až 17,1 % ($n_j = 126$) respondentov označilo autokratický štýl riadenia svojej školy (rob, čo ti hovorím), ktorý eliminuje akúkoľvek možnosť diskusie, vyjadrenia svojho názoru a slobodného manažovania vlastnej práce. Ani ďalšie položky neprinesli uspokojivé výsledky: 12,5 % ($n_j = 92$) respondentov vníma spôsob riadenia svojej školy ako nejednoznačný (zajtra bude opäť všetko inak) a teda nesystémový a neorganizovaný, bez jasnej dlhodobej vízie; 6,4 % ($n_j = 47$) zase ako liberálny spôsob (urob to samostatne), čo nepovažujeme najmä v súčasnej pandemickej situácii za ideálny spôsob riadenia čohokoľvek. Z vlastných výpovedí respondentov citujeme:

„Rob, ako myslíš, mne je to jedno.“, „autokraticko-konzultatívny“, „fašizmus“, „Nedá sa, nie je to možné.“, „deklarovaná demokracia a preferovanie prívržencov“, „Urob to sám.“, „V tejto dobe asi len NEJEDNOZNAČNÝ a tak to je v každej škole.“, „Niekedy až príliš voľný, prijala by som jasnejšie stanovené pravidlá.“, „Ak patríš do kamarátskej skupiny riaditeľky, tak máš výhody.“, „nejednotný – pre koho ako, delenie ľudí, obľúbení – neobľúbení“, „direktívno-liberálny“, „Ja za nič nemôžem – to

oni si to vymysleli.“, „Chaotické, nedá sa to opísať jednou vetou.“, „Od situácie záleží, mieša sa to: konzultatívny, direktívny, participatívny, rodičom servilný.“, „autokratický s prvkami demokracie“, „Poviem ti, prečo a ako to máš robiť.“, „pasívny“, „samospráva“, „kombinácia z predchádzajúcich možností“, „nekompetentný“. Medzi najvýstižnejšie patria výroky „Urob to samostatne podľa našich predstáv !!!“, „Tvárime sa síce demokraticky, ale realizujeme autokraticky...“

Tretia položka priniesla pozitívne zistenie. Podľa 59,5 % respondentov ($n_j = 437$) sa riaditelia/riaditeľky snažia využívať svoju moc v prospech všetkých zúčastnených výchovno-vzdelávacieho procesu. No keďže až 20,7 % respondentov ($n_j = 152$) je presvedčených, že riaditelia/riaditeľky využívajú svoju funkciu pre naplnenie vlastných záujmov a záujmov spriaznených ľudí a 9,9 % respondentov ($n_j = 73$) vníma plnenie funkcie riaditeľa/riaditeľky iba v záujme žiakov a rodičov, považujeme tieto výsledky za dôležitý argument iniciovania zmien v systéme riadenia slovenských škôl.

V štvrtej položke sme sa snažili zachytiť niektoré charakteristické javy v pracovnom prostredí školy, ktoré súvisia s (ne)dodržiavaním demokratických princípov (*sloboda slova, otvorená diskusia na poradách, spolupráca, možnosť vyjadriť konštruktívnu kritiku, pasívna poslušnosť, zmysel pre humor, spravodlivosť, vylúčenie „nepriateľských“ učiteľov, riadenie školy je poňaté ako vlastníctvo vybraných ľudí, chyby sú prirodzenou súčasťou práce, prevládajú totalitné praktiky, každý v škole je vypočutý a dôležitý, strach, demokratické riadenie školy, konformita, úcta vedenia školy k pracovníkom školy, prehnané pravidlá, rešpekt a dobré vzťahy medzi učiteľmi a vedúcimi pracovníkmi, riaditeľ si dokáže priznať chybu, dobré vzťahy medzi žiakmi v triede a žiakmi a učiteľmi, dobrá spolupráca s rodičmi, pokojná tvorivá atmosféra v zborovni a možnosť seberealizácie*). Z výsledkov nášho prieskumu vyplynulo, že v slovenských školách sú pojmy sloboda slova, otvorenosť, diskusia, spolupráca, konštruktívna kritika, spravodlivosť, demokracia, úcta, rešpekt, dobré vzťahy a dobrá atmosféra skôr želaným ideálom ako skutočným stavom. Pracovné prostredie slovenských učiteľov, pedagogických a odborných pracovníkov skôr charakterizujú pojmy vylúčenie, totalita, svojvôľa, zneužívanie moci, strach, konformita a pasivita.¹⁰

Labáth (2020) v publikácii *Pasce moci* upozorňuje na skutočnosť, že zdravé pracovné prostredie v škole by malo byť predvídateľné, transparentné, zrozumiteľné a konzistentné. O jeho pravidlách by mal každý vedieť, mal by im rozumieť, byť s nimi stotožnený a nemali by sa meniť bez vedomia tých, ktorých sa týkajú. V ideálnom prípade by sa mali nastavovať v diskusii s tými, ktorých sa týkajú. To ale zjavne nie je realita slovenských škôl.

Záver

Na otázku, ako by mal vyzerat' dobrý učiteľ, žiaci a žiačky slovenských škôl v dotazníku pre ŠŠI odpovedali:

- „Mal by mať rešpekt a puto so študentmi. Učiteľ nie je len figúrkou pred tabuľou... hlbší vzťah so študentmi. Poradiť, keď treba, zasmiať sa a aj zabaviť.“
- „Chcem, aby bol učiteľ objektívny, spravodlivý. Aby platili pravidlá pre všetkých... hľadal kompromisy.“

¹⁰ <https://sku.sk/wp-content/uploads/2021/04/Vysledky-prieskumu-zborovne.pdf>

- „Dobry učiteľ... má ľudský prístup, vie si vytvoriť prirodzený rešpekt, stará sa o žiakov.“
- „Dobry učiteľ sa na nič nehrá...“
- „Mal by sa o nás zaujímať, o naše názory.“
- „Učiteľ by mal byť vzorom pre žiakov. Tolerantný, pozitívne naladený... mal by im pomáhať s ich problémami“ (*Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018 – 2019*, 2019).

Sme presvedčení, že rovnaké kvality ako učiteľ by mal mať v prvom rade riaditeľ/riaditeľka školy. Ak má byť jeho riadenie užitočné a efektívne pre všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu, mal by disponovať kvalitami ako úcta a rešpekt, objektivita a spravodlivosť, zmysel pre humor, ľudský prístup, záujem o názor iných a diskusiu s nimi, tolerancia, schopnosť vytvoriť zdravý pracovný vzťah so zamestnancami, hľadať vhodné riešenia pre všetkých a byť pozitívnym vzorom, a nemať potrebu sa „na niečo hrať“, ale byť otvorený a autentický.

„Získanie dobrých kandidátov na učiteľské povolanie a udržanie tých efektívnych nie je len otázkou zvyšovania plátov. Medzi ďalšie faktory patrí kvalita prípravy pred a po vstupe do profesie a vzťah medzi učiteľmi a spoločnosťou“ (OECD, 2019, s. 351). A tiež lákavé pracovné podmienky v školách. V tomto smere by mohlo byť pre našu krajinu inšpiráciou geopoliticky blízke Chorvátsko, ktoré považuje prilákanie najlepších jedincov do školstva za jednu z priorít¹¹. Táto krajina má vysoké požiadavky na vstup do učiteľského povolania, preto kladie dôraz na konkurencieschopnú mzdu, príťažlivé pracovné podmienky a atraktivitu profesie ako kariérnej príležitosti. Lebo vyberať si možno vtedy, keď je z čoho.

Literatúra

ALGER, V. E. 2014. *Teacher Incentive Pay that Works: A Global Survey of Programs that Improve Student Achievement*. Vancouver: Fraser Institute. [online]. [citované 2021-09-05]. Dostupné na: <<https://www.deslibris.ca/ID/244037>>.

BAUMERT, J. et al. 2010. Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In *American Educational Research Journal*, 4 (1), p. 133 – 180. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.3102/0002831209345157>>.

BLÖMEKE, S. – GUSTAFSSON, J. – SHAVELSON, R. 2015. Beyond Dichotomies. In *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), p. 3 – 13. [online]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>>.

BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2019. *Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-6.

¹¹ <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ressources/file/394-saber-teachers-report-for-croatia>

BOSÁ, M. – MINAROVICHOVÁ, K. 2011. Rodovo citlivá výchova, In KICZKOVÁ, Z. – SZAPUOVÁ, M. (ed.) 2011. *Rodové štúdiá. Súčasné diskusie, problémy a perspektívy*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2934-7.

CARROLL, T. et al. 2005. *Induction Into Learning Communities*. National Commission on Teaching and America's Future. Washington, DC. [online]. [citované 2021-09-05.] Dostupné na: <https://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf>.

CHVÁL, M. – URBÁNEK, P. 2014. Klima učiteľského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. In *Pedagogická orientace*, 24 (5), s. 778 – 803. [online]. Dostupné na: <[doi:http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778](http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778)>.

COHEN, J. et al. 2009. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. In *Teachers College Record*, 111 (1), p. 180 – 213. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1177/016146810911100108>>.

COLLIE, R., J. – SHAPKA, J., D. – PERRY, N., E. 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. In *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1189 – 1204. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1037>>.

CVIKOVÁ, J. – FILADELFIOVÁ, J. 2008. *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík*. Bratislava: Aspekt. ISBN 978-80-85549-82-9.

DONČEVOVÁ, S. – KRIŽO, V. 2021. Nové výzvy v oblasti výberu riaditeľov škôl (1). In *Manažment školy v praxi*, 2021, 9, s. 1– 4. ISSN 1339-925X.

ELIOT, M. et al. 2010. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. In *Journal of School Psychology*, 48 (6), p. 533 – 553. [online]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>>.

ERRS, M. 2015. *The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany and Finland*. Tallinn: Tallinn University. ISSN 1736-3632.

HILL, H. – ROWAN, B. – BALL, D. 2005. Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. In *American Educational Research Journal*, 42 (2), p. 371 – 406. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.3102/00028312042002371>>.

JUŠČÁKOVÁ, Z. 2015. *Vybrané aspekty kvality školy*. Bratislava: NÚCEM. [online]. [citované 2021-12-11]. Dostupné na: <https://www.nucem.sk/dl/3818/Spr%C3%A1va_pre_dec%C3%ADznu_sf%C3%A9ru_NUCEM_na_zverejnenie.pdf>.

JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol. 2013. *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl*. Bratislava: NÚCEM. [online]. [citované 2021-11-21]. Dostupné na: <<https://www.nucem.sk/dl/3574/2-def-osvit-monogr-juscakova.pdf>>.

KERSTING, N. et al. 2012. Measuring Usable Knowledge: Teachers' Analyses of Mathematics Classroom Videos Predict Teaching Quality and Student Learning. In *American Educational Research Journal*, 49 (3), p. 568 – 589. [online]. Dostupné na: < <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212437853>>.

LABÁTH, V. 2020. *Pasce moci*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-571-0205-2.

MARTIN, M. et al. 2013. Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In MARTIN, M., MULLIS, I. (ed.). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade -Implications for Early Learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA. [online]. Dostupné na: < https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf>.

MILLER, M. – BROWNELL, M. – SMITH, S. 1999. Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. In *Exceptional Children*, 65 (2), p. 201 – 218, [online]. Dostupné na: < <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>>.

OECD. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN 9789264888111.

OECD. 2018. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. In *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1787/799337c2-en>>.

OECD. 2014. *TALIS 2013 Technical Report*. OECD, Paris. [online]. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>>.

PERIGNÁTHOVÁ, M. 2019. *Atraktivita učiteľského povolania*. [online]. IVP : Bratislava. [online]. [citované 2021-12-14]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>>.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 8089018971.

PRICE, H. 2012. Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. In *Educational Administration Quarterly*, 48 (1), p. 39 – 85. [online]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11417126>>.

PRICE, H. E. – WEATHERBY, K. 2018. The Global Teaching Profession: How Treating Teachers as Knowledge Workers Improves the Esteem of the Teaching Profession. In *School Effectiveness and School Improvement*, 29 (1), p. 113 – 149, [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>>.

PRZYBYSZ-ZAREMBA, M., STEPANIUK, J. – SZCZYGIEŁ, A. 2020. *Szkoła, nauczyciel, uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Warszawa: Difin. ISBN 978-83-8085-460-4.

REHŮŠ, M. – TOMAN, J. 2015. Možnosti zvyšovania plátov učiteľov. In *Komentár* 04/2015. [online]. [citované 2021-12-14]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/9207.pdf>>.

REYNOLDS, D. et al. 2014. Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. In *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), p. 197 – 230. [online]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>>.

ROGERS, C., R. – FREIBERG, J. 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis. ISBN 9-788081-660191.

SCHLEICHER, A. 2018. *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris: OECD Publishing.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016 – 2017. 2017. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-971552-8-5.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017 – 2018. 2018. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-973259-0-9.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018 – 2019. 2019. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-973259-2-3.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2019 – 2020. 2020. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-973259-6-1.

STEARNS, E. et al. 2015. Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. In *Teachers College Record*, 117 (8), p. 1 – 32. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1177/016146811511700803>>.

THAPA, A. et al. 2013. A review of school climate research. In *Review of Educational Research*, 83 (3), p. 357 – 385, [online]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907>>.

WATT, H., M., G. – RICHARDSON, P., W. 2008. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. In *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), p. 167 – 202. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>>.

WANG, M. – DEGOL, J. 2016. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. In *Educational Psychology Review*, 28 (2), p. 315 – 352. [online]. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>>.

WEISS, E. 1999. Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. In *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), p. 861 – 879. [online]. Dostupné na: <[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)>.

Štúdia je čiastkovým výstupom v rámci projektu č. T2-2020-013 *Podpora demokratizácie v školách*, ktorý je podporený z programu ACF – Slovakia a financovaný prostredníctvom finančného mechanizmu EHP a Nórska 2014 – 2021.

Silvia Dončevová je odbornou asistentkou na Katedre pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. V rámci pedagogickej a výskumnej činnosti sa zameriava na oblasť výchovy, rodovej citlivosti, sociológie a filozofie výchovy a sociálnej patológie. Aktívne sa realizuje v mentorskej, supervíznej a mediačnej praxi. Bola aktívna vo viacerých medzinárodných a domácich výskumných projektoch (MyWeb, MyPlace, KEGA). V súčasnosti je súčasťou riešiteľského tímu v grantovom projekte KEGA a spolupracuje so Slovenskou komorou učiteľov (SKU) v projekte Podpora demokratizácie v školách.

PhDr. Silvia Dončevová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
811 02 Bratislava

doncevoval@uniba.sk

ROZVOJ KOGNITÍVNYCH PROCESOV U DETÍ RANÉHO A PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Development of cognitive processes in early and preschool children

Dáša Oravkinová

Anotácia: Cieľom teoreticko-praktickej štúdie je mapovať aktuálny vývin kognitívnych schopností u detí pred nástupom do školy a v mladšom školskom veku.

Kľúčové slová: základné kognitívne schopnosti – vnímanie, pozornosť, pamäť, myslenie, reč, verbálna a performačná zložka inteligencie, psychická odolnosť

Abstract: The aim of the theoretical-practical study is to map the current development of cognitive abilities in children before entering school and at younger school age.

Key words: basic cognitive abilities – perception, attention, memory, thinking, speech; verbal and performance component of intelligence; psychological resilience

Úvod

Na základe hygienických opatrení v posledných rokoch dochádzalo k zníženiu priameho sociálneho kontaktu rovesníkov a k preferencii domáceho vzdelávania dištančnou formou. Obmedzili sa interaktívne spontánne väzby a aktivity uprostred príbuzných vekových skupín. Nedostatok sociálnych kontaktov býva priamo spájaný s oslabením komunikačných schopností, s nárastom neprimeraného správania, úzkostných stavov, s demotiváciou nástupu do prvého ročníka, prípadne so znížením motivácie učiť sa. Súbežne s dištančnou, domácou formou vzdelávania narástol aj počet vysoko zaneprázdnených, doma pracujúcich rodičov, ktorí museli svoje profesijné povinnosti kombinovať s vyučovaním detí a ich prípravou. Často boli nútení priamu intervenciu či rozhovor, nahrádzať technickými pomôckami.

Lechtové (Lechta, 1995, in Bytešíková, 2012, s. 20) rozdelenie vývoja reči do vývojových fáz charakterizuje najtypickejšie procesy, ktoré sú viazané na dané obdobie vývinu dieťaťa. Jednotlivé fázy na seba nadväzujú a môžu sa vzájomne prelínať. Lechta člení ontogézu reči do piatich vývojových fáz: obdobie **pragmatizácie** (do konca prvého roku života), obdobie **sémantizácie** (v priebehu prvého a druhého roku života), obdobie **lexemizácie** (druhý až tretí rok života), obdobie **gramatizácie** (medzi tretím a štvrtým rokom života) a obdobie **intelektualizácie** (po štvrtom roku života do dospelosti). V tomto štádiu dochádza k vývinu reči po logickej stránke. Rozvíja sa schopnosť chápania obsahu, rozlišovania konkrétnych a abstraktných pojmov, spresňovanie gramatických foriem, skvalitnenie celkového rečového prejavu a rozširovanie slovnej zásoby.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti sme u danej vekovej kategórie predpokladali zníženie verbálnych a nárast neverbálnych, performačných schopností.

Teoretická časť

Cieľom teoretickej časti je pripomenúť vedecké výskumy a závery, s ktorými sa stotožňujeme a považujeme ich z hľadiska optimálneho a harmonického vývinu kognitívnych schopností u človeka za dôležité.

Vplyv perinatálneho a postnatálneho vývinu na kognitívne schopnosti dieťaťa

Človek ako súčasť prírody prichádza na svet so všeobecnými, ale aj individuálnymi schopnosťami. Už v prvých mesiacoch života pozorujeme u detí rozdielnu intenzitu aj tenziu mimovoľných pohybov, hlasových prejavov. Na rovnaké podnety reagujú deti inak, niektoré citlivejšie, iné pokojnejšie. V týchto témach tradične predpokladáme výrazný vplyv dedičných faktorov, no v súčasnosti odborníci skúmajú aj vplyv prenatalného vývinu plodu v tele matky, vplyv jej celkového životného štýlu na stabilitu (labilitu) nervového systému a s tým aj motoriky narodeného dieťaťa. Poznanie týchto procesov a súvislostí nám pomáha lepšie porozumieť aj možnostiam rozvoja samotných poznávacích schopností.

Prenatálny stres, ktorý dieťa zažíva ešte pred svojím narodením, sa napríklad viaže do vzťahu k autizmu, depresii, poruchám pozornosti s hyperaktivitou, schizofrénii, vývinovým poruchám učenia a k poruchám vývinu poznávacích funkcií (Koukolík, 2014, s. 32). Antier, odborníčka detskej psychiatrie (2004, s. 11 – 12), zasa upozorňuje na rozdiely medzi jednotlivými plodmi dieťaťa, na informácie získané vďaka echografii. Denný počet pohybov plodov sa značne líši. Niektoré deti sú veľmi pokojné, pozorujeme menej ako 100 pohybov denne, iné naopak veľmi pohyblivé, denne urobia až 300 pohybov. Deti prejavujú veľmi odlišný temperament, pričom pediatrická prax čoraz častejšie ukazuje, že úzkosti matky premietané na dieťa, ktoré sa má narodiť, ovplyvňujú jeho budúci temperament. Autorka na základe skúseností z praxe konštatuje, že niektorým deťom sa od narodenia nedarí upokojiť a byť v pohode. Javia sa ako neustále rozrušené a svojím nepokojom útočia aj na matku.

Postreh z postnatálnych momentov uvádza aj Rogers, (2021, s. 39 – 40), keď si všíma prístupy francúzskeho pôrodníka Leboyera, ktorého rozhorčuje naša neschopnosť empaticky porozumieť zápasom a krikom, strachu a bolesti novorodencov. Po uložení dieťaťa na matku, nie je nevyhnutné prestrihnúť pupočnú šnúru, čo mu poskytuje dva zdroje kyslíka a vyhneme sa tak porušeniu mozgu v dôsledku nedostatku kyslíka. „Dieťa po jednom či dvoch vzdychoch začína dýchať. Niekedy tiež na okamih prestane, no potom opäť dýcha vlastným tempom. Nie je to nebezpečné, pretože stále dýcha kyslík z placenty.“

Nemenej dôležité sú aj ďalšie týždne a mesiace po narodení. Všimnime si, že ľudské mláďa je zo skupiny cicavcov po narodení skoro jediné, ktoré je absolútne bezradné a neschopné pohybu. Dieťa sa nevie o seba postarať, nevie sa postaviť a chodiť. Po narodení je absolútne odkázané na cudziu pomoc. Správanie dieťaťa, rozvoj kognitívnych schopností v ranom období ovládajú základné biologické potreby, ktorých naplnenie ovplyvňuje celkové reakcie na vonkajšie podnety. Okrem dostatočného prísunu kyslíka, čistého životného prostredia, materinského mlieka alebo jeho kvalitnej náhrady a spánku už v prvých mesiacoch nastupujú potreby prirodzených pohybov a súbežných pocitov bezpečia.

Prevendárová (1996, s. 62) tému rozvíja takto: „Medzi základné psychické potreby dieťaťa patrí potreba bezpečia, činnosti, autority, náklonnosti. Potreba lásky sprevádza človeka po celý život, ale najsilnejšia je práve v detstve. Všetky citové podnety, úsmev a neha, dotyky, majú pre dieťa nesmierny význam a dávajú mu citový základ do ďalšieho života.“ Jedna z prvých prirodzených potrieb, biologická potreba

pohybu a jej prepojenia na kognitívne procesy je známa, hoci často opomínaná. Ľudské telo nie je hľadané perpetuum mobile. Ku kvalitnému fungovaniu a prejavu všetkých schopností potrebuje pravidelný prísun podporných, stavebných látok, kyslík, kvalitné potraviny, prostredie, primeranú psychohygienu, a to osobitne v detskom štádiu vývinu. Detský vyvíjajúci sa mozog je veľmi krehký materiál.

Známe sú dôsledky ignorovania potrieb detí v kojeneckom veku. Už v tomto období sú veľmi citlivé na nedostatok podnetov, senzorickú a pohybovú depriváciu, napríklad pri dlhšej hospitalizácii môže dôjsť k vývinovému regresu a k spomaleniu vývinového tempa (Košťálová, Kovacs a kol., 2018, s. 46). Ako upozorňuje aj Koukolík (2014, s. 17), detský mozog sa poškodí v priebehu vývinu nedostatkom kyslíku pri pôrode, ale aj po ňom. „Do mozgu môžu vstúpiť toxické látky, napríklad olovo, vírusy, alkohol alebo drogy, v mozgu sa vzbúri imunitný systém. Staneme sa obeťami psychického, telesného, sexuálneho alebo sociálneho zneužívania“.

Dôležitosť rovnovážneho a všestranného rozvoja Rozvoj mozgu ako základného kognitívneho orgánu

Súhlasíme s postrehmi autorov Siegela a Bryson, (2015, s. 17), ktorí uvádzajú, že rodičia bývajú často odborníci svojho dieťaťa. Vedia, že teplota nad 37 °C je horúčka, vedia dať dieťaťu jesť, aby sa mu dobre zaspávalo, ale aj tým najstarostlivejším, najvzdelanejším rodičom unikajú základné informácie o detskom mozgu, nad ústrednou rolou, ktorú mozog hrá prakticky v každom aspekte detského života: disciplína, rozhodovanie, sebauvedomovanie, škola, vzťahy atď.

Rozvoj detského mozgu už v jeho prvých fázach je pozitívnym predpokladom pre optimálny rozvoj psychomotorických a celkovo kognitívnych funkcií v neskoršom osobnostnom vývine. Prejavy psychomotorických schopností môžeme pri intaktnom jednotlivcovi už okolo prvého roku chápať aj ako zámernú, uvedomelú, cieľavedomú činnosť, ktorá je podmienená osobitými individuálnymi schopnosťami. V domácom a neskôr aj v školskom edukačnom prostredí rozlišujeme v psychomotorickej oblasti niekoľko úrovní – od výrazného oslabenia, po vysoko nadpriemerné prejavy, pričom ide o prepojenie schopností psychiky a motoriky – prenos skúsenosti či skúmanie prepojené s pohybom a zámernými reakciami tela. „Po mnohé roky považujú vývinoví psychológovia ranú skúsenosť za dôležitý predpoklad adekvátneho rozvoja psychických funkcií a adaptívneho správania. Adekvátny prísun podnetov, teda načasovanie určitej skúsenosti je dôležité hlavne v raných vývinových fázach, označovaných ako senzitivne. Senzitivna fáza je obdobím, v ktorom príslušné oblasti mozgu dozrievajú a pre ich ďalší rozvoj je nevyhnutná špecifická stimulácia (Johnson, Uylings, Thomas, in Vágnerová, 2020, s. 25 – 26).

Musíme rešpektovať, že nevyhnutnou súčasťou zdravého vývinu v ranej a predškolskej fáze života človeka je samotný rozvoj motorických schopností. Napríklad jedným z podceňovaných prejavov radosti, sebaotáčanie dookola, je zároveň jeden z najkomplikovanejších pohybov v priestore. Otáčavý pohyb je výsledkom prepojenia vestibulárneho aparátu vnútorného ucha, ktorý prenáša impulzy do štruktúry mozgového kmeňa a odtiaľ do jadra veľkého a malého mozgu. Nervy v mozgu, okrem iného, vplývajú aj na pohyb očí. Je jasné, že takýto komplikovaný fyziologický proces musí byť vyvinutý v ranom detskom veku, v neskorších rokoch života sa na tento proces dá vplývať len veľmi ťažko (Rajovič, 2009, s. 16).

Psychomotorické prepojenie poznávacích schopností

Dôležitosť prvých rokov života si uvedomujú zainteresovaní ľudia a odborníci naprieč storočiami, naprieč kontinentmi. Preto aj aktuálne súhlasíme s tvrdením, že porozumenie vývinovej psychológii, obzvlášť u dieťaťa je nevyhnutným predpokladom pre podporovanie a zaručenie optimálneho vývinu a vzdelávania (Proti & Shukla, 2019, s. 9, s. 41). Autori ďalej výstižne pripomínajú, že v prvých ôsmich rokoch života sa dieťa premení z plačúceho batoľaťa, ktoré sa plazí, učí sa chodiť, reagovať na tváre, na osemročného človeka, ktorý sa vie postarať o seba aj súrodencov, asistuje rodičom pri domácich prácach alebo v životných situáciách. V tomto období sa tiež naučí čítať, písať, ovládať základy matematiky, spolupracovať s ostatnými, dodržiavať školské pravidlá. Na tejto ceste tiež získa mnohé zručnosti a schopnosti, vrátane myslenia, učenia, komunikácie a empatie vo vzťahoch. Toto je naozaj výrazne rýchle tempo fyzického, kognitívneho a socio-emočného vývinu.

Známou taxonómiu, spresnenie nevyhnutnej postupnosti psychomotorických cieľov, zostavil Dave v rokoch 1968 – 1970. Vo svojej práci rozlišuje päť kategórií a z nich vyplývajúcich postupných, stále aktuálnych procesov formovania základných psychomotorických schopností:

- 1) **Imitácia** – schopnosť pozorovať a napodobňovať.
- 2) **Manipulácia** – samostatne využívať a prenášať skúsenosť do iných činností.
- 3) **Spresňovanie** – zlepšovanie citu pre detaily, vyššia úroveň sebakontroly.
- 4) **Koordinácia** – schopnosť kvalitných, súbežných činností a spolupráce.
- 5) **Automatizácia** – zapamätanie a mechanizácia potrebných krokov.

Rešpektovaním a aplikáciou uvedených postupov a prístupov zefektívňujeme proces náhodného aj zámerného učenia, skvalitňujeme individuálny prístup a možnosti využitia individuálneho potenciálu dieťaťa. Osvojením si jednotlivých úrovní psychomotorických zručností postupne od najnižšej k najvyššej sa činnosť stáva efektívnejšou, dieťa dosahuje vyššie výkony s menším množstvom vynaloženej energie. Jednotlivé úrovne na seba úzko nadväzujú, pričom vyššiu psychomotorickú zručnosť nie je možné kvalitne zvládnuť bez zvládnutia nižšej úrovne. Snahu o efektívnosť rozvoja prostredníctvom výchovy a vzdelávania pozorujeme aj v taxonómii vzdelávacích cieľov, ktorú v roku 1956 zverejnil Bloom so spolupracovníkmi Englehartom, Furstom, Hillom a Krathwohlom. Vzdelávacie ciele rozdeľujú na:

- **Poznanie**, ktoré zahŕňa schopnosť – vybavovanie si špecifik a univerzálií, vybavovanie si metód a procesov alebo vybavovanie si vzoru, štruktúry či prostredia.
- **Porozumenie** sa vzťahuje na typ takého porozumenia alebo chápania, pri ktorom jednotlivec vie, o čom sa komunikuje a dokáže komunikované myšlienky rozvíjať.
- **Aplikácia** – schopnosť použitia skúseností, abstrakcií v ďalších konkrétnych situáciách.
- **Analýza** predstavuje schopnosť rozdelenia komunikácie na jej základné prvky alebo časti tak, aby bola objasnená hierarchia myšlienok a/alebo boli explicitne vyjadrené vzťahy medzi vyjadrenými myšlienkami.
- **Syntéza** zahŕňa schopnosť skladania informácií, prvkov a častí tak, aby tvorili celok.
- **Hodnotenie** predpokladá schopnosť vytvárať úsudky o hodnote informácií, materiálu a metód na ciele účely.

Skupina kognitívnych psychológov, teoretikov kurikula, inštruktážnych výskumníkov a špecialistov na testovanie a hodnotenie zverejnila v roku 2001 revíziu Bloomovej taxonómie s názvom Taxonómia pre vyučovanie, učenie a hodnotenie. Tento názov odvádza pozornosť od trochu statického pojmu „vzdelávacie ciele“ (v pôvodnom názve Blooma) a poukazuje na dynamickejšiu koncepciu klasifikácie. Autori revidovanej taxonómie zdôrazňujú túto dynamiku tým, že používajú slovesá a gerundiá na označenie svojich kategórií a podkategórií (namiesto podstatných mien pôvodnej taxonómie).

Tieto „akčné slová“ následne opisujú **kognitívne procesy**, ktorými mysliaci človek spracováva poznatky (Anderson – Krathwohl, 2001 s. 67 – 68, in Forehand, 2021).

Tabuľka č. 1:

Pamätaj	Rozumej	Použi	Analyzuj	Ohodnoť	Vytvor
rozpoznávanie	tlmočenie	vykonávanie	rozlišovanie	kontrola	generovanie
spomínanie	ilustrácia	implementácia	organizovanie	kritika	plánovanie
	klasifikácia		pripisovanie		produkovanie
	zhrnutie				
	vyvodzovanie				
	porovnávanie				
	vysvetľovanie				

Kognitívne schopnosti a ich rozlíšenie

Teórie kognitívnych procesov a funkcií

Bez ohľadu na individuálne schopnosti v teoretickej aj praktickej rovine pomenovávame základné kognitívne funkcie ako všeobecné predpoklady edukácie. Tieto sa individuálne prejavujú na podklade osobitých predpokladov vývinu.

Švajčiarsky filozof, prírodovedec a psychológ Piaget už v roku 1966 definoval pre obdobie dospievania štyri štádiá kognitívneho vývinu:

- 1) **Senzomotorické** – od narodenia do dvoch rokov, v ktorom si dieťa osvojuje rôzne druhy senzomotorických štruktúr ako reakcie na vonkajšie podnety. Postupne poznáva, že predmety alebo udalosti existujú objektívne, aj keď ich nevníma, začína si ich symbolizovať. Symbolizácia je situačne podmienená a rozhodujúcu úlohu tu majú slová a gestá, ktoré sa používajú vo vývine reči, je tiež podmienená vrodenými predpokladmi, ako aj všeobecným učením v širšom slova zmysle.
- 2) **Predoperačné štádium** – približne do šiesteho roku života, jeho základy pripravuje predchádzajúce vývinové obdobie. V tomto štádiu sa rozvíja aktívna reč, dieťa symbolizuje nielen vonkajšiu realitu, ale aj svoje psychické stavy. Poznávanie má charakter intuitívnych odhadov súvisiacich s nedostatočnými skúsenosťami. Päťročné dieťa je schopné čiastočne rešpektovať pravidlá a normy sociálneho správania, čo je však podmienené situačnými skúsenosťami. Rozvíja sa tiež zmyslová abstrakcia, dieťa začína mať zmysel pre symetriu a pod.
- 3) **Štádium konkrétnych operácií** – od konca predškolského detstva do desiatich rokov. Myšlienkové operácie sú na základe skúseností interiorizované, zvnútorňované, činnosť modifikuje predmety poznávania. Poznávať, neznamená pre dieťa iba vytvoriť si predstavu, ale

súčasne na ňu aj aktívne pôsobiť. Dieťa manipuluje nielen s predmetmi, ale aj so znakmi a „problémami“, číta, píše, počíta, úlohy rieši prakticky aj názorne.

- 4) **Štádium formálnych operácií** – od desiateho, jedenásteho roku, s prevahou v adolescencii, rozvíja sa hypoteticko-deduktívne usudzovanie založené na logike a preverovania skúseností, rozvíja sa tvorivé riešenie problémov (Kuric, 1986, s. 101).

Fakt vzájomného pôsobenia vonkajších a vnútorných faktorov na vývin dieťaťa popísal aj jeden zo zakladateľov modernej detskej psychológie Stern, keď v roku 1914 formuloval konvergenčnú teóriu. Správne upozorňoval na to, že vlohy nie sú nič hotové, sú to len možnosti, ktoré potrebujú doplnenie, aby sa stali skutočnosťou. Odmietavé stanovisko k teórii dvoch izolovane chápaných faktorov (vnútorného a vonkajšieho), ktoré by osudovo predurčovali vývin dieťaťa, je jasne vyjadrené aj názoroch Vygotského, ktorý okrem iného zdôraznil, že žiadna z psychických funkcií sa nevyvíja izolovane, ale v závislosti na ostatných. Zmeny interfunkčných vzťahov následne určujú kvalitatívne odlišné časové obdobia vo vývine dieťaťa (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 217).

Vráťme sa však k podstate, k ľudskému mozgu a jeho vývinovým predpokladom. Na základe moderných poznatkov neurovedy, prepojenia s pedagogicko-psychologickou skúsenosťou a praxou, budeme vo svojej práci rozlišovať základné kognitívne funkcie takto:

- 1) **vnímanie,**
- 2) **pozornosť,**
- 3) **pamäť,**
- 4) **myslenie,**
- 5) **reč.**

Delenie zodpovedá nielen vývinovým štádiám, jednotlivým obdobiam rastu, ale zameriava sa aj na časové hľadisko momentu. Vo svojej práci chápeme jednotlivé fázy kognitívnych procesov ako fázy spracovávanía vonkajšieho podnetu cez vnútorné prostredie, dispozície, v každej situácii. V každom momente prijímania akejkoľvek zámernej alebo nezámernej informácie, podnetu sa na registrácii podieľajú všetky funkcie naraz, prípadne sa prelínajú, pričom ich kvalita, rozsah a použitie sú priamo úmerné situácii, individuálnym schopnostiam, momentálnemu záujmu jednotlivca, dieťaťa, ale aj širším okolnostiam, napríklad podnetnosti, systematickosti a všestrannosti prostredia.

Vnímanie

Senzorické štádium vnemu, ako sme spomínali vyššie, rovnako zodpovedá vývinu detského mozgu. Počas dozrievania sa jeho momentálna kvalita mení. Štúdie posledných rokov sú rozsiahle. Objavujú sa nové poznatky a formulácie, napríklad Mravec (2013, s. 79) popisuje spracovanie vonkajších podnetov takto: „Po vzniku signálov v senzitivných, respektíve senzorických zakončeníach, alebo v iných štruktúrach nervového systému (napr. endogénna tvorba signálov v mozgu), sú signály prenášané v centrálnom nervovom systéme a po ich spracovaní sa tvoria regulačné signály, ktoré modulujú činnosť iných neurónov zapojených v neuronálnych okruhoch.“

Iní autori poznanie potvrdzujú a upozorňujú, že jednotlivé neuronálne siete sa rozvíjajú v rôznom období a prechádzajú tak rôznymi kritickými fázami. V dojčenskom období sú niektoré oblasti relatívne málo

prepojené i keď sú základy jednotlivých sietí vytvorené. Podľa rozdielneho priebehu dozrievania sa dajú rozdeliť do štyroch skupín (Gao a kol. 2015, 2017, in Vágnerová 2020, s. 23):

- 1) **Senzomotorická a sluchovo-jazyková oblasť**, neuronálne siete sú dostatočne zrelé už na konci prenatalného obdobia.
- 2) **Primárna zraková sieť**.
- 3) **Vizuálno-parietálna a defaultná sieť**, sú po narodení nezrelé, v prvých štyroch mesiacoch života sa vyvíja schopnosť zamerať pozornosť na vonkajšie podnety, v druhom roku zaznamenávame zlepšenie riadenia a kontroly spracovania vizuálnych informácií (Wahlstrom a Luciana, 2011, in Vágnerová, tamtiež). Defaultná sieť, spojovaná so sebauvedomovaním má vytvorené základy už v 35. týždni v prenatalnom období, k jej funkčnej diferenciacii dochádza postupne, behom ďalších dvoch rokov (Power a kol., 2010; Chai a kol., 2014; Gao a Lin, 2017, in Vágnerová, 2020, s. 24).
- 4) **Salientná a hlavne exekutívna sieť** sa rozvíjajú najpomalšie. Kognitívne siete vyššej úrovne, salientná sieť, umožňujú zamerať pozornosť na nápadné podnety a exekutívna, frontoparietálna sieť, ktorá zaisťuje kontrolu riadenia a reagovanie, dozrievajú až na konci prvého roku života. Ich rozvoj býva veľmi variabilný, medzi jednotlivými deťmi bývajú značné rozdiely (Gao a kol., 2014; Keunen a kol., 2017; tamtiež).

Vágnerová (2020, s. 26 – 27) ďalej logicky uvádza, že rozvoj funkčnej špecializácie závisí od prísunu podnetov, ktoré musia byť primerané z hľadiska kvantity i kvality. Pokiaľ podnety neprichádzajú, príslušná oblasť v mozgu sa nerozvíja. Hlavným znakom senzitivnej periódy je plasticita mozgu, teda schopnosť reagovať na rôzne podnety, pričom sa v dôsledku získanej skúsenosti významne redukuje. Ako príklad uvádza poznanie, že šesťmesačné deti dokážu rozlišovať zvuky hovorenej reči z rôznych jazykových oblastí, vedia rozlišovať tváre ľudí rôznej rasy, dokonca aj primátov, avšak na konci prvého roka sa ich diskriminačné schopnosti redukovávajú. Autorka ďalej uvažuje, že senzitivnú periódu je možné chápať ako možnosť vzniku diferencovanejšieho fungovania a rozvoja príslušnej mozgovej oblasti.

K zaujímavým poznatkom dospeli aj Kuhlová a Rivera-Gaxiolová (2008), ktoré potvrdili, že pokiaľ nedôjde k funkčnej redukcii a špecializácii na spracovanie foném materinského jazyka, vývoj jazykových schopností sa v nasledujúcich dvoch rokoch spomalí. K úbytku vyššie spomenutých schopností šesťmesačných detí rozlišovať rečové zvuky iných jazykov a špecializácia na spracovanie rečových zvukov materinského jazyka prebieha koncom prvého roka života dieťaťa (Vágnerová, tamtiež, s. 27).

Z hľadiska efektívnosti kognitívnych procesov nerozlišujeme iba časové vývinové predpoklady, ale kontrolujeme kvalitu jednotlivých zmyslových receptorov spojených s vnímaním a funkčnosť jednotlivých centier mozgu. Súhlasíme s poznáním, že pri jednostrannom či obmedzenom pôsobení, pri zanedbávaní všestranného rozvoja osobnosti dieťaťa dochádza k otupeniu kognitívnych funkcií a k výraznému sťaženiu zanedbané oblasti rozvíjať. Opakovane sa potvrdzuje, že bez zmyslových podnetov sa príslušná časť mozgovej kôry nevyvinie, naopak, čo sa nepoužíva, zanikne. „Neurónové siete umožňujú počuť, vidieť, cítiť dotyky a integrovať všetky zmyslové vnemy do komplexných pocitov“ (Brezina, Soláriková, a kol., 2019, s. 35).

Z pohľadu funkčnosti zmyslových orgánov, receptorov, edukačné prostredie komplikujú nielen vážne porušenia, ale aj „ľahšie“ dysfunkcie. Z pohľadu predškolskej aj školskej edukácie a rozvoja kognitívnych schopností nás pri vnímaní najviac zaujíma:

- **kvalita zrakového vnímania**, úrovne vizuálnej diferenciacie, vizuálno-motorickej kooperácie, optického postrehu a i.,
- **úroveň a kvalita sluchového vnímania**, fonemického uvedomovania, fonologickej roviny, senzomotorickej kooperácie, auditívnej pamäte, pozornosti a i.,
- **lateralita a schopnosti priestorovej orientácie.**

Skreslenie zrakového, vizuálneho vnímania môže spôsobovať, napríklad strabizmus (škulavosť, nesúmernosť očí) alebo menej známa porucha binokulárneho videnia, pri ktorej sa v mozgu dieťaťa nevytvára dostatočne ostrý zrakový vnem a obraz. Obe oslabenia sa dajú pri včasnej lekárskej intervencii dobre korigovať, prípadne kompenzovať pomocou dioptrií.

Úroveň a kvalita sluchového vnímania je často preverovaná jazykovými schopnosťami, napodobovaním zvukov a reči. Na základe vyššie spomínaných výskumov si uvedomujeme, že medzi prvým a druhým rokom, by sme mali minimalizovať duálne jazykové prostredie a stabilizovať materinský jazyk. Podobný prístup odporúčame u väčšiny detí v predškolskom veku. Jazykový chaos, podceňovanie rozhovoru v rôznych časových, rodových, vzťahových a iných modalitách, podceňovanie detských rýmovačiek a spievania ako prirodzeného tréningu, spôsobuje viaceré logopedické oslabenia, aj vo fonematickej, morfolologickej rovine, vetnej skladbe a ochote komunikovať.

Automatické rozlišovanie pravej a ľavej strany je jednou zo základných vlastností živej prírody. „Lateralita znamená prednostné používanie jedného z párových orgánov, t. j. ruky, nohy, zmyslových orgánov, je odrazom aktivity zodpovedajúcich kôrových polí mozgu. Podľa prevahy užívaného orgánu rozlišujeme praváctvo, ľaváctvo a ambivalenciu, t. j. nevyhranenú lateralitu. Zvládnutie pravo-ľavej a priestorovej orientácie je nevyhnutné nie len pre školské zručnosti, ale predovšetkým pre život“ (Zelinková, 2011, s. 104). V praxi pozorujeme, že nezvládnutie pravo-ľavej orientácie, ambivalencia, prípadne skrížená lateralita (napríklad pri dominantnej pravej ruke, dominantná ľavá noha), prináša so sebou nielen problém v priestorovej orientácii, v serialite vykonávaných úloh, ale aj v spomalení psychomotorického, pracovného tempa pri tradičných edukačných aktivitách.

Pozornosť a ľahké mozgové dysfunkcie

Pozornosť ako ďalšia základná kognitívna schopnosť je vo svojej podstate nenahraditeľná. Individuálne schopnosti zamerania sa na detail, sa rozvíjajú a uplatňujú už v ranom štádiu vývinu. Neskôr sa pridáva schopnosť, udržať pozornosť v dostatočnom čase a dostatočnej miere podľa vykonávanej aktivity, záujmu alebo aj náhodného podnetu.

Stotožňujeme sa s definovaním Valkovej (2015, s. 15), ktorá vo svojej práci popisuje koncentráciu pozornosti ako schopnosť, sústrediť sa na jednu vec, jav, detail a podobne, schopnosť spájať pozornosť s ostatnými rozumovými funkciami. Pri pozornosti rozlišuje schopnosť zamerania a sústredenosti psychickej činnosti na určitý objekt, cieľ alebo dej. V praxi opäť pozorujeme nedostatky v schopnostiach všimnúť si detail, postrehnúť loptu, zamerať vnímanie na potrebný cieľ, ale aj udržať

potrebnú kvalitu, dĺžku a primeranosť pozornosti k danému objektu. Z pohľadu pracovných prejavov psychomotorického tempa sa oslabenia u detí prejavujú v zásade v dvoch rovinách:

- **v poruchách pozornosti,**
- **v poruchách pozornosti s hyperaktivitou.**

Medzinárodná klasifikácia chorôb (10. revízia) definuje pojmy ako hyperkinetické poruchy, pod označením F90 takto: „Skupina porúch charakterizovaná skorým vznikom (zvyčajne v prvých piatich rokoch života), neschopnosťou vydržať pri činnosti vyžadujúcej kognitívnu účasť, tendenciou prechádzať z jednej činnosti na druhú bez ich dokončenia a dezorganizovanou, nedostatočne regulovanou a nadmernou aktivitou. Môžu sa pridružovať aj viaceré ďalšie abnormality. Časté je zhoršenie poznávacej schopnosti a neúmerne časté sú špecifické oneskorenia vo vývine motoriky a reči. Sekundárne komplikácie zahŕňajú asociálne správanie a nízke sebahodnotenie.“ Pričom ďalej špecifikuje dysfunkciu ako F90.0 – porucha aktivity a pozornosti prejavujúca sa alebo nedostatkom pozornosti všeobecne, alebo pridruženou hyperaktivitou (hyperaktívna porucha • syndróm s hyperaktivitou). L.Bradbury, Thomson, Weeks a kol. (2016, s.15) definujú prejavy poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD – podľa DSM IV.) v základných rysoch takto:

- krátka doba udržateľnosti pozornosti,
- impulzívne konanie (dieťa sa neovláda, uskutočňuje okamžité nápady),
- hyperaktívne správanie.

Medzi ďalšie prejavy u niektorých detí radia nedostatočnú koordináciu hrubej motoriky (prejavuje sa pri behu a hraní hier) aj jemných motorických zručností (napríklad pri písaní, ale aj pri používaní príboru).

Praktická, školská psychologička Pelletier (2014, s. 16, s. 77) výstižne popisuje poruchy pozornosti bez hyperaktivity takto: „... pozornosti nie je málo, problém je skôr v schopnosti ju udržať, správne nasmerovať, odstrániť rušivé vplyvy.“ Pokračuje postrehom, že u detí chýba schopnosť inhibície – t. j., ignorovať to, čo nás ruší. Žiak sa nechá ľahko vyrušiť vnútorným prežívaním aj vonkajšími podnetmi, stráca smer, naoko pôsobí zmätene, javí sa ako „duchom neprítomný“, nepočúva, nereaguje na podnety, ale aj opakovane stráca veci, nedokáže, napríklad primerane plánovať svoje povinnosti, udržiavať poriadok v osobných veciach, postup a pravidelnú rutinu.

Pamäť

Detská pamäť je často v praxi opomínanou schopnosťou, hlavne z pohľadu možností jej tréningu a uvedomenia si jej dôležitosti. Bez kvalitných pamäťových schopností sa však akékoľvek nové učenie stáva oveľa náročnejším. Dieťa nedokáže dostatočne a primerane k veku analyzovať, sumarizovať predchádzajúce skúsenosti, poznatky, znalosti, vyvodiť logické závery, neskôr dedukovať možné postupy, klásť otázky, prijímať hypotézy, teda kvalitne, samostatne a tvorivo myslieť, ale aj dodržiavať pravidlá. Týka sa to všetkých druhov činností, cez sebaobslužné úkony, športovanie, klasické učenie alebo perspektívnu vedeckú činnosť.

Brezina a Soláriková a kol. (2019, s. 66) vo svojej práci uvádzajú základné delenie pamäti a učenia ako **procedulárne** a **deklaratívne**, pričom procedulárna, implicitná pamäť je zodpovedná za naučené

zručnosti a rutinné činnosti, deklaratívna alebo inak explicitná pamäť, slúži faktom a udalostiam. Willingham (in Koukolik, 2014, s. 114) dopĺňa pamäťové systémy a vyplývajúce schopnosti na:

- pracovnú pamäť – udržiava aktivitu,
- priming – súlad vnemov a pojmov,
- motorické, pohybové schopnosti,
- klasické podmieňovanie,
- emočné podmieňovanie.

Z hľadiska obsahu ďalej pamäť delí, napríklad na sémantickú, epizodickú, autobiografickú a procedurálnu. V rámci skúseností z pedagogicko-psychologickej, diagnostickej praxe sa tiež stotožňujeme s Marešom (2013, s. 97) či Válkovou (2015, s. 14), ktorí rozlišujú tri základné typy pamäti, a to:

- **Okamžitá, senzorická** pamäť, ktorá spracováva informácie prenesené zmyslami.
- **Krátkodobá, pracovná** časť pamäte, udržiava informácie 15 – 30 sekúnd, v ktorej prebieha väčšina psychických procesov, spájajú sa v nej informácie senzorickej a dlhodobej pamäte, informácie je potrebné opakovať, aby sa vytvorila tzv. pamäťová stopa a informácie nezmizli.
- **Dlhodobá** pamäť, najzložitejšia, pretože spája nové poznatky so starými, relatívne pasívna časť pamäti, ktorá v podvedomí ukladá významné informácie, deje a poznatky alebo ich pripomínaním a opakovaním, alebo mimovoľne.

Z pohľadu edukačnej praxe rozlišujeme aj **vizuálnu, auditívnu, priestorovú a emočnú pamäť**.

Emócie ovplyvňujú už prvotnú selekciu prichádzajúcich informácií, ako aj ich vedomé spracovávanie. Negatívne emócie spomaľujú odklon pozornosti k novej téme, príliš silné emócie zasa pamäť blokujú (Mareš, tamtiež, s. 98). Poruchy, ťažké stavy pracovnej pamäte súvisia s viacerými oslabeniami, objavujú sa už v predškolskom veku u detí s ľahkými mozgovými dysfunkciami alebo hyperaktívnym syndrómom. Oslabenie v ktorejkoľvek forme a úrovni prináša pre jednotlivca a jeho okolie značné edukačné aj existenčné problémy.

Myslenie

Hoci radíme myslenie pred reč a komunikáciu, ide o najzložitejšie kognitívne procesy, v ktorých sa spájajú všetky sledované oblasti. Vychádzame z predpokladu, že reč a komunikácia sú v prevažujúcej miere výsledkom myslenia a uvažovania. Neoddeliteľnou súčasťou ľudského myslenia sú aj emócie vo všetkých svojich formách, intenzite a kvalite. Profesor vývinovej psychopatológie Cohen vo svojej knihe Veda zla (2014, s. 39 – 41) uvádza, že v oblasti neurovedy existuje konsenzus, že sa na empatii nepodieľa celý mozog, ale minimálne desať vzájomne prepojených oblastí. K tomu, aby vedci odhalili spomínaný empatický obvod, používajú moderné neuro-zobrazovacie metódy. Niektoré oblasti sa podieľajú na myslení o pocitoch a myšlienkach iných ľudí, vrátane sebareflexie, iné časti sú aktívne v situáciách, keď sa zaoberáme len vlastnými myšlienkami.

Humanistické smery pedagogiky a psychológie dávajú dôraz na maximálny osobnostný rast jednotlivca už od raných fáz vývinu osobnosti. Podľa učencov tohto smeru sa učenie človeka nemôže vysvetľovať

len klasickým a operačným podmieňovaním. „99 % z toho, čo bolo napísané o teóriách učenia, je proste bezvýznamné – pre rast ľudskej osobnosti,“ tvrdí Maslow. Popri vonkajšom učení, ktoré znamená zhromažďovanie skúseností, je pre človeka dôležité a podstatné hlavne vnútorné učenie, t. j., učenie byť tým, aké sú osobné možnosti (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 222).

Súhlasíme tiež s tvrdením, že osobnostný rast znamená rozvíjanie vnútorných dispozícií tvorivým spôsobom a okrem základných životných potrieb je potrebné naplňať aj “meta potreby“ pravdy, krásna a dobra. Na pozorovaní a analýze myslenia dieťaťa založil svoje teórie aj Piaget, ktorý venoval pozornosť východiskovým situáciám, napríklad aké otázky si dieťa kladie pri objavovaní predmetov, javov a procesov. „Piaget vymedzuje *operačné myslenie ako myslenie vnútorné*. Sú to operácie a postupy, ktoré umožňujú dieťaťu rozvíjať svoje možnosti a prejsť do nového štádia poznávania. Základom rozvíjania operačného myslenia je prechod od predstáv, pamäťových izolovaných faktov, ku konštrukcii poznatkov“ (Zelina, 2004, s. 127).

Keď analyzujeme bližšie Piagetove štyri úrovne intelektového rozvoja, dostávame sa k cieľom a cestám rozvoja kognitívnych schopností predškôľakov, t. j. približovaniu sa úrovni konkrétnych aj formálnych operácií a ich postupnému rozvoju:

- schopnosť analýzy predmetu alebo situácie,
- uvedomovania si dynamiky a zodpovedajúcich zmien javov,
- poznanie možností merania a klasifikácie vecí, pojmov do skupín a sérií,
- abstraktno-pojmové myslenie,
- schopnosť zovšeobecňovania, systematizovania a hodnotenia,
- schopnosť kladenia konštruktívnych otázok a hypotéz,
- rozvoj predstavivosti.

Dobrou praktickou pomôckou prístupu pri rozvíjaní kognitívnych funkcií je aj delenie schopností podľa Guilforda, ktorý ich už v roku 1959 publikoval takto:

- 1) **percepčné schopnosti**, t. j. senzitivita, pozornosť, sústredenosť, presnosť, rýchlosť a rozsah,
- 2) **psychomotorické**, t. j. sila, impulzivita, rýchlosť, precizita, schopnosť koordinácie a flexibility,
- 3) **intelektové**, ktoré delí na schopnosti pamäte a kognitívneho, hodnotiaceho alebo produktívneho, t. j. konvergentného alebo divergentného myslenia (Zelina, 1996, s. 46).

V praxi to znamená, napríklad viesť dieťa už od predškolského veku k poznaniu základných pohybov prírody, striedaniu dňa a noci, k poznaniu časových súvislostí, kalendára, ročných období atď. Príroda a okolité prostredie poskytuje množstvo názorných príkladov, priestor pre pozorovanie objektívnych javov, aj subjektívnych postrehov. Prírodné zmeny poskytujú vďaka periodicky opakujúcim sa zmenám, možnosť vnímať a pochopiť základnú logiku života. Získané logické, analytické skúsenosti sa výborne prenášajú aj do ďalších aktivít, napríklad výtvarnej, telesnej, hudobnej či jazykovej – pokiaľ, napríklad u dieťaťa nefixujeme správnu artikuláciu, jazykový a gramatický cit, nebude sa snažiť rozvíjať sociálne a komunikačné možnosti, osobnostný rast a pod.

Reč a komunikácia

Možností rozvoja jazykových schopností, reči a komunikácie sme sa dotkli aj v predchádzajúcich kapitolách.

Lechta (1995, in Taišová 2015, s. 8) pomenováva obdobie po 4. roku života ako obdobie intelektualizácie. Medzi 4. – 5. rokom by mali byť verbálne prejavy z gramatického hľadiska správne, dieťa ovláda cca 1500 – 2000 slov, v reči sa zvyčajne vyskytujú všetky slovné druhy. Medzi 5. – 6. rokom sa verbálny prejav vo všetkých jazykových rovinách čoraz viac približuje reči dospelých, dieťa dokáže prijateľne vysvetliť, na čo sa používajú predmety dennej potreby, zreprodukuje aj pomerne dlhú vetu, koncom predškolského veku pozná 2500 – 3000 slov.

Reč je schopnosť, ktorá má vždy individuálny charakter. Pri posudzovaní jazykových schopností rozlišujeme dve prelínajúce sa množiny:

- aktívna slovná zásoba (rozsah aktívneho slovníka, počet slov pri hovorení),
- pasívna slovná zásoba (rozsah pasívneho slovníka, počet slov, ktorým dieťa rozumie).

Obdobie vlastného, individuálneho vývinu a funkcií reči v pravom zmysle slova datujeme približne od prvého roku života. Variabilitu potrieb rozvoja jazykových a komunikačných schopností pozorujeme vo viacerých štádiách. Bytešiková vo svojej práci rozlišuje šesť štádií vývoja reči (2012, s. 19):

- 1) štádium emocionálne – vôľové,
- 2) štádium egocentrické,
- 3) štádium asociačne – reprodukčné,
- 4) štádium rozvoja komunikačnej reči,
- 5) štádium logických pojmov,
- 6) štádium intelektualizácie reči.

Pre zabezpečenie očakávaného vývinu je dôležitý prirodzený rečový vzor, primerané tempo a zrozumiteľná artikulácia. Vo výukovej praxi treba brať do úvahy aj možné stavy vývinovej dysfázie, poruchy artikulácie a plynulosti reči, z toho vyplývajúce zníženie očakávaných komunikačných, edukačných a sociálnych schopností. Tieto deti si vyžadujú súbežnú starostlivosť špecialistu. Pri riešení sociálnych a pedagogicko-psychologických problémov dieťaťa je tiež potrebné vnímať prepojenie prežívania, impresívnej – vnútornej a expresívnej – vonkajšej formy reči a komunikácie, ktoré sa môžu prejavovať v skrátenej impulzívnej alebo afektívnej forme prejavu.

Za nevyhnutnú súčasť rozvoja reči považujeme súbežný rozvoj jej aktívneho používania, komunikácie ako prostriedku rozvoja interaktívnych vzťahov. Komunikácia je prirodzenou súčasťou socializácie. Ako výstižne uvádzajú Langmeier a Krejčířová (1998, s. 96), pre dieťa v predškolskom veku sú vzťahy k druhým deťom zväčša náhodné, prelietavé, málo trvalé. Len v spoločnosti rovesníkov sa učí spôsobom správania, ktoré budú aj neskôr veľmi dôležité. V styku s dospelými sa nemôže naučiť pomáhať slabším, nenaučí sa druhých viesť alebo sa podriaďiť vedeniu, súperiť, spolupracovať a kompromisom riešiť mnohé vznikajúce konflikty.

Spôsob, forma, intonácia vedenia rozhovoru ovplyvňujú kvalitu interakcie. Naším cieľom by mala byť nenásilná forma komunikácie, ktorá modeluje spôsob, akým sa deti vyjadrujú, ako dokážu načúvať iným. Človek je vedený k úprimnému a jasnému vyjadrovaniu, pri ktorom druhých vníma empaticky a zároveň s rešpektom (Rosenberg, 2016, s. 17).

Skúsenosti z praxe

Na základe uvedeného poznania v teoretickej časti sme predpokladali, že nové sociálno-edukačné podmienky povedú k zníženiu verbálnych schopností u detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Cieľom skúmania bolo tieto predpoklady overiť.

Na hranici nástupu do školy je dieťa postavené pred konkrétne očakávania a prejavy zrelosti v poznávaní. V rámci predprimárneho vzdelávania prebieha v predškolských triedach materských škôl povinná predškolská príprava dieťaťa. Úroveň individuálnej pripravenosti sledujú na mieste okrem pedagógov aj odborní zamestnanci centier poradenstva a prevencie. V prvej fáze sa realizuje u predškolákov skupinový skrining školskej zrelosti. Na základe predbežných zistení prebieha u detí, ktoré majú výsledky skriningu nejednoznačné, individuálne dotestovanie. Z pedagogicko-psychologického hľadiska sledujeme očakávanú úroveň viacerých ukazovateľov. „**U zrelého dieťaťa zisťujeme na jednej strane prehĺbenú diferenciaciu jednotlivých mentálnych funkcií, na druhej strane ich narastajúcu integráciu.** Oba procesy sa dajú zachytiť vo vývoji vnímania a myslenia dieťaťa. Dieťa je schopné zachytiť detaily, rozumové poznávanie sa začína opierať o analytické myslenie, rozlišovanie tvarov, obrazov, dejov, podobností a rozdielov, vzťahov a súvislostí“ (Řičan, Krejčířová, 2020, s. 305).

Súčasťou individuálnej diagnostiky sú úlohy zložené z viacerých diagnostických nástrojov, v ktorých sa sumárne skúma, napríklad či dieťa dokáže vizuálne rozlíšiť veľkosť a súmernosť predmetov v rade, tvarovú podobnosť, má rozvinutý numerický úsudok pri počte približne do desať, má fixované pojmy týkajúce sa množstva a poradia (napríklad najviac, najmenej, prvý, posledný a pod.), dokáže vizuálne diferencovať predmety na tvarovo podobnom pozadí, má primerane rozvinutý tzv. kritický postreh pri hľadaní chýbajúcich detailov známeho celku, má primerane rozvinutú vizuálnu aj auditívnu pamäť, dokáže sa sústrediť pri vyhľadávaní detailu na zaplnenej podnetovej ploche, dokáže prepojiť auditívne podnety k vizuálnym predlohám, využíva potrebnú serialitu podnetov alebo javov, dokáže prekresliť stanovený tvar, pozná farby, vie rozlišovať a označovať reverzibilné tvary – skúmajú sa predpoklady pre zvládnutie čítania a udržanie pracovnej vytrvalosti, dokáže predmety klasifikovať do skupín podľa významu a použitia, má dostatočne rozvinutú slovnú zásobu, jazykový a gramatický cit tak, že dokáže z ponúknutých slov v neurčitku tvoriť krátke vety, zapamätať si 4 – 5 náhodných čísiel, má dostatočne rozvinuté vizuálno-motorické schopnosti v spojení s grafomotorikou, auditívnym vnímaním a pozornosťou, dokáže rozlíšiť prvé hlásky v slove, rozdeliť slovo na slabiky – tieto vytlieskať, t. j., má primerane rozvinutú senzomotorickú koordináciu a artikulačné schopnosti, orientuje sa v priestore aj v čase, má primerane rozvinuté charakterové vlastnosti – pracovnú vytrvalosť, samostatnosť, hygienické návyky, ale aj schopnosť nechať sa viesť, kooperovať, pomenovať svoje potreby. V rámci všeobecného stupňa vývinu sa tiež očakáva, že dieťa má rozvinuté schopnosti abstraktného myslenia, t. j., dokáže z predstavy nakresliť, napríklad ľudskú postavu či ovocný strom s dostatočným množstvom výstižných detailov.

V zmysle aktuálnej legislatívy do prvého ročníka základnej školy nastupujú deti, ktoré dovŕšia šiesty rok života do konca augusta daného roka. V prípadoch predčasného zaškolenia dieťaťa, t. j. deti narodené po 31. auguste a v prípade záujmu o umiestnenie detí do špeciálnych škôl pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, v praxi využívame štandardizovaný Test štruktúry poznávacích schopností – **Wechslerove inteligenčné testy – WISC III SK**. Uvedený nástroj poskytuje pomerne ucelený pohľad na úrovne verbálnych (ďalej IQ_V), aj neverbálnych, performačných schopností (ďalej IQ_N), už pri aplikácii desiatich povinných subtestoch.

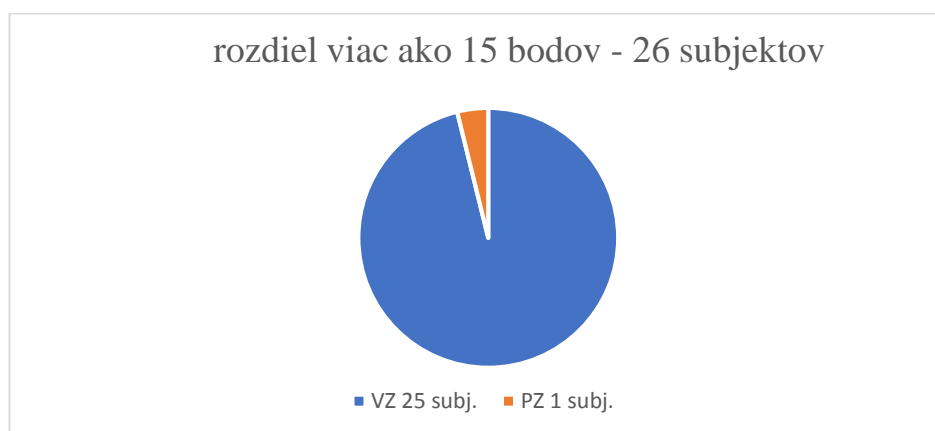
V rámci verbálnych schopností (ďalej VS) sa sleduje úroveň viacerých schopností, napríklad miera a rozsah informovanosti, schopnosť získať informácie, učiť sa, uchovávať a používať informácie z dlhodobej a krátkodobej pamäti, tu bývajú výkony vyššie u detí z podnetného rodinného prostredia, ale súčasne súvisia aj s náročnosťou školského prostredia. V poradí ďalšom subteste sledujeme úroveň schopností základnej abstrakcie a pružnosti myslenia, prenosu skúseností a slovného porozumenia. Následné subtesty vyžadujú zapojenie schopností numerického úsudku, koncentrácie, krátkodobej pamäte, jazykových schopností, obsahovej úrovne reči, dlhodobej pamäte a všeobecného učenia, verbálneho sociálneho porozumenia a úrovne sociálnej adaptácie. V našej praxi pravidelne používame aj nepovinný subtest, ktorý zachytáva úroveň koncentrácie auditívnej pozornosti a krátkodobej mechanickej pamäte. Výsledky vo verbálnej časti sú prepojené s prevažne s fungovaním ľavej mozgovej hemisféry.

Pri neverbálnych, performačných schopnostiach (ďalej PS) venujeme pozornosť úrovni vizuálneho vnímania a diferenciacie, optického postrehu, sledujeme úroveň vizuálno-motorickej koordinácie v spojení s neverbálnym sociálnym úsudkom a vnímaním časovej postupnosti v spojení s logickým, analyticko-syntetickým myslením, praktickému úsudku v spojení s abstraktným myslením a manuálnou zručnosťou a tiež rýchlosti asociačného učenia v spojení s grafomotorickými schopnosťami spracovávanía intermodálnej predlohy a úrovni koncentrácie pozornosti. Výsledok v tejto škále korešponduje s funkčnosťou pravej mozgovej hemisféry. Veku primeraný výsledok predpokladá okrem uvedeného dostatočne rozvinuté priestorové vnímanie, schopnosť konštruktívneho myslenia s prepojením na realizačné, praktické zručnosti dieťaťa.

Pri štandardizácii uvedeného diagnostického nástroja, na základe štatistických zisťovaní sledovanej vzorky 205 detí, autori českej a slovenskej verzie uvádzajú frekvenciu rozdielov medzi komplexnými skóre inteligencie tak, že len okolo 23 % detí malo verbálny a neverbálny inteligenčný koeficient odlišný o 15 a viac bodov (Dočkal a kol. 2006, s. 45 – 48). Väčší rozdiel medzi verbálnou a performačnou zložkou intelektových schopností považujeme z hľadiska harmonického vývinu a edukácie za diagnosticky významný. K prípadom je potrebné pristupovať individuálnym posúdením.

V mesiacoch január až máj minulého roku (2021) sme v našom CPP merali intelektové schopnosti, úroveň školskej zrelosti a pripravenosti u 92 detí, bez pridružených oslabení. Pre porovnanie sme selektovali individuálne výsledky s viac ako 15 bodovým rozdielom medzi IQ_V a IQ_N . Z celkového počtu meraní zaznamenávame 26 prípadov, t. j. 27,17 % výsledkov jednotlivcov, u ktorých sú intelektové schopnosti rozvinuté v prospech verbálnej inteligencie.

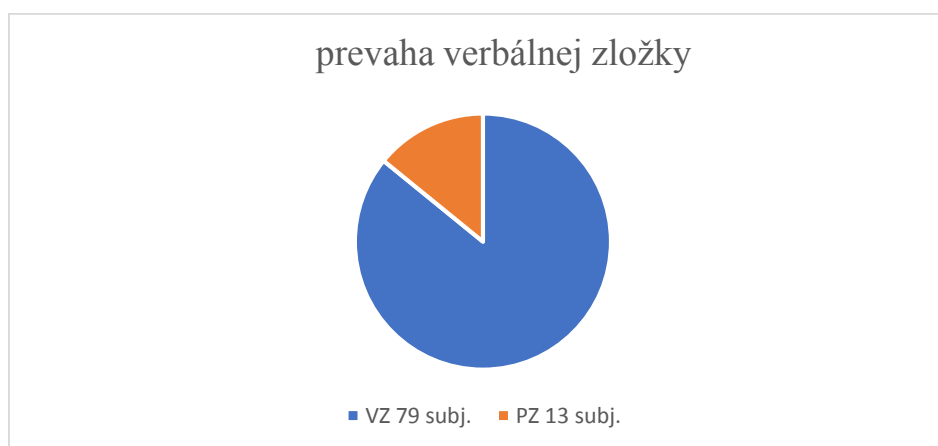
Tabuľka č. 2: Rozdiel medzi verbálnou a performačnou zložkou inteligencie viac ako 15 bodov



Zdroj: Oravkinová, 2022

Bez ohľadu na diagnostický rozdiel, len v 13 prípadoch, t. j. u 14,13 % respondentov, sa kognitívne schopnosti rozvíjajú v prospech performačných schopností. Tieto trendy a zistenia vnímame ako dlhodobé, z pohľadu možnej profilácie osobnosti a budúcich kvalifikačných predpokladov dieťaťa, diagnosticky významné.

Tabuľka č. 3: Porovnanie verbálnej a performačnej zložky inteligencie bez ohľadu na bodový rozdiel



Zdroj: Oravkinová, 2022

Záver

Zistené skutočnosti uvedené v praktickej časti nepotvrdili predpoklady nárastu počtu detí s prevahou neverbálnej zložky inteligencie. Práve naopak, sledovaná skupina dosahuje v porovnaní s performačnými predpokladmi prevahu verbálnych schopností.

Na základe výsledkov merania a v záujme univerzálneho rozvoja logických, analytických schopností, odporúčame nepodceňovať rozvoj performačnej zložky inteligencie, t. j. vizuálno-motorickej koordinácie, diferenciácie, abstraktného konštruktívneho myslenia, praktického úsudku a manuálnej

zručnosti. Uvedené zručnosti majú pozitívny vplyv aj na reálny výkon a úroveň samoobslužných úkonov dieťaťa, rýchlosť asociačného učenia, logické uvažovanie, sklony k rozvoju technických a prírodovedných vedných odborov. Odporúčame venovať pozornosť pohybovým strategickým aktivitám, detským priestorovým logickým hrám, ktoré vo svojej podstate podporujú harmonický, vyvážený a obojstranne rovnomerný rozvoj detského mozgu.

Na celkový výkon má v neposlednom rade výrazný vplyv aj úroveň stability emócií. Táto súčasť osobnosti vplýva na rozvoj aj realizáciu individuálnych, kognitívnych schopností v praxi. Dieťa prežívajúce úzkosť z nového prostredia, úzkosť pri separácii od rodiča, strach z verbálneho prejavu, z interakcie s cudzím človekom, nedokáže flexibilne reagovať a rozvíjať interakciu, reálne a pravdivo predviesť svoje verbálne a senzomotorické schopnosti. Objektívne závery diagnostiky predpokladajú reálne zistenia úrovne rozumových predpokladov – výsledky, dôležité pre zaradenie dieťaťa do prvého ročníka základnej školy. Nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu je prirodzená socializácia, kooperácia aj konfrontácia s rovesníkmi. Súčasťou rozvoja kognitívnych schopností je teda aj nevyhnutnosť rozvoja psychickej odolnosti už od predškolského veku. „Psychológia sa psychickou odolnosťou v súčasnej dobe zaoberá hlavne preto, že napriek prítomným objektívnym podmienkam pre spokojný život, stále viac ľudí podlieha nárokom a stresom, ktoré vytvárame. Prejavuje sa to najčastejšie zvýšenou agresivitou, zneužívaním alkoholu a drog, depresiami a celým radom chorôb, ktorých príčinu nevieme jednoznačne určiť, napríklad poruchy imunity, rakovina, problémy so srdcom“ (Horáková Hoskocová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 17 – 23).

Autorky výstižne upozorňujú, že pokiaľ chceme vychovávať psychicky odolné dieťa, musíme brať do úvahy prirodzené detské potreby:

- pocit kontroly nad situáciou, napríklad umožnenie aktívnej účasti na rozhodovaní,
- porozumenie situácii, v ktorej sa dieťa nachádza,
- poznanie zmyslu činnosti, ku ktorej dieťa vedieme,
- potreba zažívania úspechu.

Šturma v podkapitole *Psychická zrelosť* (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 305), potvrdzuje opodstatnenosť objektívneho sledovania intelektového rozvoja detí pred nástupom do základnej školy, keď tvrdí, že „rozumové poznávanie sa začína opierať o analytické myslenie, ktoré dieťaťu umožňuje lepšie sa orientovať v okolitom svete, v tvaroch, obrazoch a dejoch, lepšie vystihuje podobnosti a rozdiely, začína chápať vzťahy a súvislosti. To všetko je dôležitým predpokladom hlavne v učení matematiky.“

Na rozvoj osobnosti tiež pozitívne pôsobí stabilizujúca skúsenosť, dôvera a spolupatričnosť blízkych, primerané sebavedomie s váhou osobnej zodpovednosti, poznanie, že určitá akcia vyvoláva predpokladanú reakciu, pozitívny zážitok z úspechu či poučenie z neúspechu.

Literatúra

ANTIER, E. 2004. *Agresivita dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.

BARON-COHEN, S. 2014. *Věda zla*. Brno: Emitos. ISBN 978-80-87171-37-0.

BREZINA, I., SOLÁRIKOVÁ P. a kol. 2019. *Biopsychológia*. Bratislava: Psychoprof. ISBN 978-80-89322-30-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, a. s. E-kniha. ISBN 978-80-247-8319-2.

ČERNOCH, M. *Taxonomie výukových cílů*. [online]. Dostupné na internete: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/didaktika/taxonomie/http://utv.ki.ku.sk/42_4.3-Taxonomie-vzdelavacich-cielov>.

FOREHAND M. 2005. *Bloom's Taxonomy*. The University of Georgia. Dostupné na internete: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy>>.

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. – SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2206-1.

KOŠŤÁLOVÁ, L., KOVÁCS, L. a kol. *Úvod do Pediatrie*. Multimediálna podpora výučby klinických a zdravotníckych odborov: Portál Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. [online]. Dostupné na internete: <<https://portal.fmed.uniba.sk/clanky.php?aid=313>>. ISSN 1337-9577.

KOUKOLÍK, F. 2014. *Možek a jeho duše*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492.069-1.

KUNŠTÁROVÁ, Ž. – KOVÁČOVÁ, B. 2016. *45 hier na podporu pravo-ľavej orientácie*. Hliník nad Hronom: Reziliencia. ISBN 978-80-972277-0-8.

KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Štátné pedagogické nakladatelství. SPN 46-00-31/1, 14-409-86.

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.

LAVER-BRADBURY C., THOMPSON M., WEEKS A. a kol. 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Přeložila Hana Antonínová. Praha: PORTÁL. ISBN 978-80-262-1035-1.

LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-23-8.

MÁTEJ, J. a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. SPN 67-455-76.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MRAVEC, B. 2013. *Nervový systém I. Morfológický a funkčný podklad signalizácie*. Bratislava: LF UK, SAP 2013. [online]. Dostupné na internete: <https://www.fmed.uniba.sk/fileadmin/lf/služby/akademicka_kniznica/PDF/Elektronicke_knihy_LF_UK/Nervovy_system_I.pdf>. ISBN 978-80-89607-10-5.

PELLETIER, E. 2014. *Porucha pozornosti bez hyperaktivity: pomoc rodičům a učitelům*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0599-9.

PREVENDÁROVÁ, J. – KUBIČKOVÁ, G. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-01212-9.

PROTI, J. – SHUKLA, S. 2019. *Child development and Edukation in the Twenty-First Century*. Singapore: Spriner. ISBN 978-981-13-9260-3.

RAJOVIČ, R. 2013. *IQ dieťaťa – zodpovednosť rodičov I. časť: Predškolský vek*. Bratislava: Strom života. ISBN 978-80-88688-72-3.

ROGERS, R. C. 2021. *O osobnej moci*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie. ISBN 978-80-971033-4-7.

ROSENBERG, B. M. 2016. *Nenasilná komunikace*. Praha: PORTÁL. ISBN 978-80-262-1079-5.

ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1049-5.

SIEGEL, J. D. – BRYSON P, T. 2015. *Rozvíjajte naplno mozog svojho dieťaťa*. Preložil Miroslav Šatka, Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0896-7.

SOMR, M. a kol. 1987. *Dějiny školskví a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. SPN 46-00-43/1, 14-601-87.

TAIŠOVÁ, L. 2013. *Rozvíjanie aktívnej a pasívnej slovnej zásoby u žiakov s mentálnym postihnutím*. Prešov: MTC. [online]. Dostupné na internete: <<https://archiv.mpc-edu.sk>>. Kód ITMS: 26120130002 (mpc-edu.sk)

TOMÁŠ, M. *Taxonomie psychomotorických cílů podle H. Davea*. Katedra obecné fyziky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, Dielektrika. [online]. Dostupné na internete: <<http://dielektrika.kvalitne.cz/dave.html>>.

VÁGNEROVÁ, M. 2020. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: RAABE. ISBN 978-80-7496-441-1.

VÁLKOVÁ, L. 2015. *Rehabilitace kognitivních funkcí v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-8024755717.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-96-7013-4-7.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN – Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00456-1.

WECHSLER, D. 2006. *Wechslerova inteligenčná škála pre deti*, Adaptované slovenské vydanie pripravené v spolupráci s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie. Preklad a autorstvo WISC^{III} – slovenská verzia: Vladimír Dočkal a kolektív. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

PhDr. Dáša Oravkinová

Centrum poradenstva a prevencie
Vysoká škola DTI, UK FiF, Katedra pedagogiky a andragogiky

Gondova 2
811 02 Bratislava

oravkinova@kory.sk

DOES QUESTIONING HELP US TO RUN A TRANQUIL LIFE?

Dominika Dziurosz-Serafinowicz – Patryk Dziurosz-Serafinowicz

„It’s much easier to ask questions and derive difficulties than produce solutions.”

John Passmore

Abstract: In the paper we try to analyse the link between the questionability and tranquillity. To name it: we are considering if asking questions is connected with a tranquil state of mind-soul, or rather a restless one. The research has a theoretical framework which, first, presents many philosophical and religious concepts of peaceful mind (among others, Scepticism, Stoicism, Buddhism, Epicureanism, Cynicism) and, second, introduces some chosen ideas of understanding what is questionability (J. Tischner’s and E. Coreth’s views). The conclusions of this paper is that there exists a fundamental connection between those concepts, in particular, trouble mind and questioning.

Key words: question, tranquillity, questionability, eudaimonism, mind

1. Introduction to the Problem of the Link Between Tranquillity and Questioning

Sextus Empiricus claims that: “People have become Sceptics because they are seeking tranquillity” (Sextus Empiricus, 1933, 112). Sceptics notice that the disturbances in life and human mind are connected with the impossibility to find the final and ultimate answers to the questions they were investigating, and so we need to end up with the conclusion to suspend of our judgments. Commentators underline: “(...) in order to settle back into intellectual tranquillity, the Sceptic must have some belief along these lines: no enquiry will ever produce an answer” (Morison, 2019).

There are many other philosophers – originated from various philosophical backgrounds – who notice the problem of the questionability, to name it: John Austin and John Searle from the Oxford School of Language, Emerich Coreth – a Transcendental Thomist, or Martin Buber, Emmanuel Levinas and Józef Tischner – representants of Personalism and Philosophy of Dialogue. The asking-responding relation, being a building stone of dialogue or information gaining, appears in really various traditions of philosophical consideration. Participation in the question-answer relationship is not only an epistemic activity – it has also a social, ethical and even metaphysical dimension. Bearing this sceptic above-mentioned claim in mind, we can analyse the problem of questionability as a source of trouble. Let us notice first that the question has gained philosophers’ attention lately (see: Cross & Roelofsen, 2022). There starts to be built some new branch of philosophy – philosophy of question. The formal reflection on question is definitely a valuable step in the development of philosophy and logic. Nevertheless, the importance of question and setting questions has been noticed ages ago. In a way, a starting point of philosophy alone is question. It is enough to remind Kant’s fourfold problem which in the *Preface of the Critique of Pure Reason* is formulated by four questions: *What can I know? What ought I to do? What may I hope for? What is man?* Socrates was found guilty of demoralization of the Athenian young men because of asking questions which in opinion of judges caused disturbance in society. Aquinas organized his “*Suma Theologica*” around next quests which were in the form of questions and answers. Meta-reflection on question is, then, a reflection on philosophy as a whole, since some kind of a ground

for philosophizing is questioning. According to contemporary analytically-oriented philosophers, a question is considered to be an information seeking act (see: Watson, 2021). The contemporary analytical thinkers see a question as a verbal act which aims at reaching for true knowledge understood as a bunch of information with some conditions to be fulfilled (see: Austin, 1962). In that view, the most important purpose of setting questions is pragmatic, epistemic and utilitarian – i.e. to get an adequate to the question informational content of the response. It's advisable to notice that the logical tradition, though starting to treat questions, not only prepositions, seriously, still notices only purely epistemic dimension of a question. It is neglected that a question is asked – first and foremost – by a human who is a fundamental question-setter. To scratch it: question in analytical schools is considered in detachment from a person in whom the question has its source. It is worth noticing that a question is very often put not only because the concrete information is sought. The general source of setting questions can be much deeper – like asking, begging, arguing, desiring, needing, calling or requesting, and finally, as Catholic thinker Józef Tischner claims: „basic questions, from which the philosophy begins, are, without a doubt, a call of pain” (Tischner, 1998, p. 96)¹². Moreover, question can be analysed from a perspective different from epistemic as well.

In this paper, we would like to concentrate on two more frameworks of a possible analysis of question – anthropological metaphysics and personalism. Within those two, a bit neglected, philosophical traditions, it can be shown that the roots of question are some kind of the fundamental human's feature, and questionability is a characteristic of human minds. And further, this noticeable feature can tell us who we are and in what existential situation we are thrown in. The questioning, asking questions and questionability – from that perspective is not only inquiry in information, but also inquiry in a human nature and her existential, mental and ethical constitution, which can refrain us from happy and tranquil life because of self-implementation of a constant disturbance in mind – question. It is worth reconsidering then the presence of questions in our lives – what are they the testimony of? We can consider morality (eudaimonically understood) of setting questions as well. The moral consideration about question can concern the issues: Can we ask just any question at any time? Shall we answer all the questions asked? What is the existential structure of the question and what are the sources of asking questions? And finally, does asking question bring us happiness? It is worth adding at this point that questioning is always run within language. That is why a moral consideration about setting question is part of ethics of speech as well. There are rich and various-rooted traditions which try to develop ethical directives about the speech, language and verbal acts (see: Dziurosz-Serafinowicz, 2018). We can find many codes of conduct in regard to ethical and non-ethical verbal behaviours which humanity has developed throughout the ages in religious traditions, too. In Polish literature directives concerning verbal conduct are collected by linguists connected with the Polish Panel for the Ethics of Word working within the Polish Academy of Science (pol. *Polska Akademia Nauk*) (just to mention few monographs: Cegiela (2014), Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, Nowosad-Bakaralczyk, Puzynina (2017)). There are also many maxims for conversation and discourse proposed and studied by linguists and philosophers of language (P. Grice, J. Austin, J. Habermas, R. Lakoff, G. Lakoff, G. Leech, D. Tannen) and principles studied in religious ethics – rules conveying some indications about bad language (lat. *mala lingua*). Within those one can find also guidelines what is wrong and what is right about words not only from the ethical, but also moral perspective. In Judaism: “The Chafetz Chaim delineates different situations and conditions, and identifies when the speech is forbidden, permissible, and even desirable”

¹² All the translations of Józef Tischner's citations are done by the authors of the paper.

(Chofetz Chaim: *Ethics of Speech*, Introduction, Part 2). Many thinkers come even to conclusion about worth of silencing. Pythagoras was supposed to advice: “Be silent or say something better than silence” (Iamblichus, 1818, p. 190), what we can find also in Confucius’ teaching: “1. The Master said, ‘I would prefer not speaking’. 2. Tsze-kung said, ‘If you, Master, do not speak, what shall we, your disciples, have to record?’ 3. The Master said, ‘Does Heaven speak? The four seasons pursue their courses, and all things are continually being produced, but does Heaven say anything?’” (Confucius, 2009, Book 17, Chapter 12). As question is a verbal phenomenon, we can try to consider, from the perspective of eudaimonism, if asking questions is connected with the happiness in life and if it is advisable to remain rather silent or not to guarantee the tranquillity of mind.

2. The Concepts of Tranquillity of Mind

Within multiple philosophical and religious traditions, one can find receipts for a happy life. Many of them underline that having a joyful existence requires achieving a mental equilibrium and a tranquil mind. Among others, Epicurean *ataraxia*, Seneca’s *athambia*, Swedish *lagom*, Democritean *euthymia*, Confucian *jing*, Buddhist *nirvana*, Śāṅkara’s *antaḥkaraṇaśuddhi*, Stoic *apatheia*, Toltec impeccability, Cynic *autarkeia*, – all those terms, more or less, express the same idea of a peaceful mind-heart and soul. Not only within Ancient Moral Theories *eu-daimonism* can be found. Philosophers from different moral traditions and religious thinkers try to enlighten directives which concern a happiness of life understood as tranquillity. Some of them see the way of gaining tranquillity by mediation, some in virtues, and some in ascetic and moderated actions. There are schools which indicated that to have a tranquil life one should suspend of judgement (Scepticism), gain self-control (Ascetism), be self-sufficient (Cyrenaicism), live in accordance with nature (Cynicism), practice the virtues (Socrates and Christianity) – all in order not to react to external events stormily. What is rather common to all of those ideas is a claim that to be calm on mind and in life, we need to be free from passions, sins, *kleshas*, disturbance and troubles¹³, as Seneca showing the Stoic way of life argues that to have soul in good shape (*bono esse animo*) one should free the spirit from fear (*animum terrore liberum*). We can find this idea also in Sextus Empiricus: “We say – up until now – that the goal of life for the Sceptic is tranquillity in matters of opinion and moderation of passion in matters which are unavoidable” (Sextus Empiricus, 1933, 1.25). Epicurus suggests: “The aim of the blessed life is the body’s health and the soul’s freedom from disturbance” (Epicurus, 1972, 128). In Indian tradition, Śāṅkara’s teaching also includes mental purity: “Yogic and ethical practices, as well as analyses of the limitations of goals like pleasure, wealth, status, and heaven provide the conditions for self-knowledge by cultivating mental purity (*antaḥkaraṇaśuddhi*). Mental purity is the removal of epistemic obstructions to knowing *brahman*, such as greed, anger, selfishness, violence, jealousy, and distraction. It also includes developing positive qualifications such as ethical attitudinal values of equanimity, acceptance, truthfulness, compassion, and benevolence. Mediation practices provide mental stability and focus” (Dalal, 2021). In this context, we present another study by Švec, where it deals with a philosophical and historical view of freedom of soul, which, according to him, is defined in two ways by the classics of liberals. The first speaks of civil freedom, which is largely limited, the second is the autonomy of the soul, which people have achieved

¹³ Being a free person in philosophical traditions are considered on many levels – not only personal (personal freedom), which is the interest of this paper, but also, for example, social and political (individual freedom) as it is shown in: ŠVEC, J. (2021). On the Problems of the Limitation of Individual Freedom in the Context of the History of Selected Authors of Social Liberalism, In *Filozofia*, Vol. 76, No 8, pp. 624 – 635.

in State of nature, which is a certain space of self-legislation of the soul, when the individual is completely free and independent of external influences. "He considers savages in their State of nature to be absolutely autonomous when the individual himself determines the laws he voluntarily adopts. In this area of non-existence of private property, the people was not burdened with any more complex duties and no force stood over him" (Švec, 2020, p. 352).

The second preliminary assumption, rather more basic, is that our thoughts and mind is a place where the root of tranquillity resides, as for example Toltec Miguel Ruiz assumes: „All people live in their own dream, in their own mind” (Ruiz, 1997, p. 15), and Aristotle in the Book I of *De Anime* shows the link between virtues, moderation and happiness. The Stagirite claims that moral virtues are fundamentally based in the soul which have feelings (*pathê*), capacities for feeling (*dynameis*) or dispositions (*hexeis*). Especially the first one – appetites or passions – uncontrolled are the very source of our sufferings which can be overcome by the Aristotelean Golden Mean. The purpose of tranquillity is to be courageous against *fortuna* and stay reasonable against passions, as Diogenes the Cynic: “claimed that to fortune he could oppose courage, to convention nature, to passion reason” (see: Diogenes Laertius, 1972, VI 38). It is worth noticing that not only Ancient Greeks underline the need of tranquillity of mind in running happy life. Also modern philosopher Descartes defining *la beatitudo* claims that it is: “a perfect contentment of mind and inner satisfaction” (Descartes, 1983, IV 264), and he suggests that *de suivre exactement la vertu* helps us in that way that: “the most violent assaults of the passions will never have sufficient power to disturb the tranquillity of his soul” (Descartes, 1985, I 381–2).

The power of mind is fundamental also in Buddhist teaching, since Buddha alone: “From a state of great meditative calm, mindfulness, and sensitivity he developed the ‘threefold knowledge’: memory of many of his countless previous lives; seeing the rebirth of others according to their karma; and the destruction of the deep-seated spiritual taints which keep the mind unawakened and bound to repeated rebirths, so as to attain the Deathless, nirvāṇa (Pāli nibbāna)” (Cozort&Shields, 2018, p. 7). Calm mind in Buddhism is not only a way of discovering the laws of karma and *dukkha* but also a method of overcoming our chains of suffering, since: “The rebirth of beings according to the quality of their actions—good actions leading to relatively more pleasant rebirths, and bad ones leading to the more unpleasant ones— showed how beings moved within the many realms of sentient existence, experiencing ageing, sickness, death, and many other forms of dukkha (Pāli; Skt duḥkha): physical and mental pains, whether obvious or subtle, especially when one responds to them with grasping or aversion. While craving and ignorance determine that a person is reborn, how a person is reborn is seen to depend on their karma, their intentional actions. Whether good or bad, these matter, for they leave a trace on the psyche which shapes character, life-scenarios, and future rebirths” (ib. p. 7-8.) Absence of mental and physical pain is recommended in Hindu tradition also: “The ideal Upanishadic person is expected to overcome emotions, feelings, inclinations and sentiments in pursuit of a higher, nonetheless self-centred, ‘calling’” (Singer, 2000, p. 48).

3. The Philosophy of Question

In this article, we would like to analyse mainly two Catholic thinkers – Józef Tischner and Emerich Coreth, who give a question deeper analysis. The first thinker sees the question as a basis for dialogue and then, interpersonal relations. His view on asking-responding relation is anthropological and ethical. Setting question according to his philosophy is not as much a run for information, but some dramatic

run for the Other with whom I create my own existence. The Other's answer influences not only my state of knowledge, but also my state of spirit and drama of life. Tischner, opting for dialogic paradigm in philosophy, not individualism, and seeing human not as a lonely planet but a person who becomes full human being only with the Other in the spirit of Levinas' tête-à-tête encounter, recognizes question as an act of confining in the Other. He writes: "Quality of asking – being asked – it does not concern some abstract idea of freedom, but concerns freedom as a call-up. Revelation is happening by chance, but it is not meaningless chance. It is chance by choice (...). Firstly freedom is freedom of another who has asked me a question and with asking he has confined in me (Tischner, 1998, p. 1). The Polish thinker even postulates: „(...) another person is present in me – or present by me – through expectation which he awakes in me. It is seen in the awareness of question. The Other has asked me (...). Question is expectation. The one who has asked, has a right to be given an answer (...). In this obligation we feel the presence of another person. The Other is present by me through what I am obliged to do for him; and I am present by him through what he is obliged to do for me. This relations is relationship of liability. Liability is a relation of responsibility. Responsibilities are born in meeting” (Tischner, 1998, p. 18). It is important to notice that for Tischner only within framework of respons-ibilities we can think about ourselves as ethical, since without responsibilities we cannot live with others ethically. That is how question gains its ethical dimension. It should be deeply understood how a great role within Tischner's philosophy the question-answer relation plays – it has some huge moral burden – it builds the ethics indeed – since only through the asking-response relation respons-ibility can be established: "If there was not some kind of mysterious dialogueic bond, there would not be ethics" (Tischner, 2012, p. 263). In front of me stands the Other – it has a different character and essence than any other entity in the world – he is not only some non-interactive grain of sand or clouds in the sky. The difference is that when he asks, he opens the possibility of a deep interpersonal dimension of relationship. In according to Tischner, through true speech and seriously-asked questions, true existence can happened, as Heidegger also indicates differentiation between *Gerede* and *Rede*, which only the second leads to an authentic way of life and then *Mit-sein* underpinned by *Sorge*. As Tischner says: "Opposition to *Gerede* is *Rede* (speech); when describing it in the form of authentic and non-authentic ways of existence, Heidegger opposes them (Tischner, 2012, p. 197). This authentic dialogue is run to build the understanding between people, and is possible when questions are asked without masks, what can be risky, since: "Revelation as asking, challenge, entrusting and announcement of commitment, bridges the distance of separation between Me and You, who can say 'no'" (Tischner, 1998, p. 10). To take part in a real dialogue, both sides of it shell truly follow each other. If not, there is no balance and reciprocity. Nonreciprocal community occurs when one of the sites of dialogue don't follow. As Tischner writes: "I go after him, but 'he' doesn't go after me, and there is no relation of reciprocity" (Tischner, 2012, p. 233). It is an ideal to achieve this state of dialogue, because: "Undertaking the dialogue with the Other, I come to him from the inside of some hierarchy; and the Other, undertaking the dialogue with me, he comes to me from the inside hierarchy. The dialogue will be fruitful only if our hierarchies are similar or be able to liken to each other (Tischner, 1998, p. 19). Each person is different – it has its own value hierarchy, point of view, own experiences and level of spiritual development. Actually, it is not even sure if such an equal-levelled dialogue is possible. It is so, because question reveals us also something else – something about ourselves as the question-setters, i.e. our poverty and beggary nature: "What is a question? It is a kind of request. Who asks a question, asks for a response. Question and answer are possible where requests are possible – i.e. in the world of poverty" – Tischner writes (Tischner, 1998, p. 92). Polish philosopher rooted in a phenomenological, hermeneutic, personalist and Thomistic tradition notices that the question-setter is in some need while asking questions. That is why the asking person is, in a way, always lower than the person who is asked. The starting point of dialogue – question – does not stems from

equilibrium. Question stems from poverty, i.e. the need of something which was spark of the request. Poverty is a father of a question, and an answer functions as a gift of free will: "Presence of the Other – the one who while questioning - asks and asking - questions – is a presence of some kind of neediness. Neediness requires misericordias. Is the answering to the question the act of misericordias?" (Tischner, 1998, p. 101). This dependence on the Other in the act of asking puts the asking person, from a certain perspective, in a situation of humiliation. While asking, we confess to another person that we need her. It puts us on some non-equal level with the person who we ask for something. And we reveal by the act of asking that we are not self-standing and self-sufficient. Moreover, this factor of having or not-having the answer is also quite inconvenient for the asking person: "Dialogic presence is a time within the asker is waiting for an answer, and the asked still hasn't been giving the answer (...). Dialogic time is time of dramatic tension" (Tischner, 1998, p. 99) – Tischner admits. Dialogue based on question-answer relationship generates tension, meanwhile tension excludes tranquillity. Tischner in his philosophy of drama, then, notices that dialogue is rather tens than tranquil. Additionally, not only awaiting for an answer to the needy question can be generator of unease in mind. Also not-responding is an entirely dramatic situation of being ignored, rejected, disdained and left alone. Tischner underlines: "My silencing would be the act of contempt – metaphysical contempt" (Tischner, 1998, p. 103). This is the reason for that: "The question begins the drama, opening the possibility of a value" – one of the commentator of Tischner's philosophy, Sylwia Górzna, notices (Górzna, 2015, p. 188). Each encounter with the Other which has its root in dialogue, is a kind of drama. And the drama has its beginning, and its end – as much as we meet, we are sentence to earlier or later separation: "Drama begins with meeting, evolves in various forms of encounters, ends up with separation – break-up or death" (Tischner, 1991, p. 12). Tischner concludes: „Human being wouldn't be dramatic existence if not the three factors: openness to: another person, drama stage and running time" (Tischner, 1998, p. 8). Openness to the Other which is dialogic openness, is a factor of drama in life, and question starts this drama. Though Tischner alone argues for running dialogue with other people and taking part in their affairs, because other people are actors of our dramatic stage-running existence, he discovers at the same time that dialoguing and questioning has its marks of tensity and unease. And though dialogue is a foundation for ethics and responsibility, it can also introduce some trouble in mind – disturbance which stems from the Others' expectation included in question: "Another person stands in front of me with some demand, which results in my sense of responsibility" (Tischner, 1991, p. 13). Hence, in accordance with Tischner's philosophy of drama, dialogue structured by questionability, does not have to be seen as a way of introducing tranquillity in our life.

The second thinker – an Austrian Emerich Coreth – understands a question even deeper than Tischner – as a method of building metaphysics. In his view the construction of a question alone takes us up to the infinity, since the sphere of questionable things does not have limits. I can ask about and for everything. Ultimately, questionability moves us to the Pure Being: „Die Transzendente Reflexion auf die Frage hat also bisher ergeben, daß sich unser Denken (fragend und wissend) im Unbedingten und unbegrenzten Horizont des Seins bewegt, die unbedingte und unbegrenzte Ganzheit des Sein jederzeit im Vollzug des Fragens und Wissens voraussetzt und als Bedingung der Möglichkeit des Vollzugs vorwissend mitsetzt" (Coreth, 1960, p. 446). Coreth's analysis of construction of question leads him to conclusion that there must exist something which ensure the possibility of setting questions, and this condition for possibility of setting question is infinite being. The significance of questioning, then, is not only broadening our knowledge, and not only building ethical relations with other people, but this act is some kind of proof of the existence of infinite being. From the other site, unfortunately question for a person is also a proof of her non-identity with Pure Being: „Nichtwissend, darum fragen könnend

und fragen müssend, setzte ich mich selbst als nicht identisch mit dem Sein im ganzen" (Coreth, 1960, s. 447). Tischner sees the drama of a person as stemming from the lack of an answer from the responder, while Coreth deepens the tragedy of asking – finding out that the tragedy of a human being is settled within her ontological essence – i.e. not being a pure being, but remaining a limited entity. A man discovers his limited nature in scrutinizing the structure of question. Going along the transcendental consideration of Coreth, we find that each act of asking has two conditions: something that we already know, and something we do not know yet: „Jede Frage ist ein Vorgriff des Wissens über das Gewußte hinaus auf das Nichtgewußte oder Noch-nicht-Gewußte hin" (Coreth, 1960, p.444). This tension between knowing and not-knowing, which is hidden beyond any question, can generate a drama as well. It stems from the fact that human being is not identical with Pure Being. In „Identität und Differenz" Coreth states: „Das Seiende hat ein endliches Wesen, das den Seinsgehalt dieses Seienden begrenzt und bestimmt. Weil die reine Positivität und Aktualität des Seins nicht sich selbst in die Negativität der Begrenztheit setzen kann, ist im endlichen Seienden als Gegenprinzip zum Sein das Wesen erfordert, das die bestimmte Begrenztheit des Seins in diesen Seienden setzt" (Coreth, 1964, p. 178). Limitation (germ. *Begrenzung, Begrenztheit*) is a phenomenon of being constrained in the existence – constrained by here-now-and-so (*Hier, Jetzt und So*). Our essence is the principle of our limitation: "Das Wesen ist also Prinzip der Begrenztheit, indem es in negativer Relation auf das Unendliche die relative Negation unendliche Sein setzt und so das Endliche als solches konstituiert" (Coreth, 1994, p. 87). We can say that human beings are limited in their existence by the essence which cut us from some shapes of being and make us determined in the existence. The man asks questions, because he needs self-understanding and self-explanation, which in accordance to Coreth is possible only through metaphysics: „Wird Metaphysik nicht nur als begrifflich-abstraktes Konstrukt verstanden, sondern im Rückgang auf die Möglichkeit des Aktvollzug menschlichen Fragens und Wissens begründet, so gewinnt sie lebendige Bedeutung für das Selbstverständnis des Menschen in einem existentiell-anthropologischen Sinn" (Coreth, 1994, p. 26). Thereby the Austrian thinker tries to deal with Kantian critics of metaphysics. Namely, he uses a transcendental method to analyse question understood as an agent activity, which hopefully leads him not to negation of Being as Being but showing that the Pure Being is transcendental condition for our ability and possibility of setting questions. Nonetheless, protecting the metaphysics and the notion of Pure Being, Coreth admits that a human is limited entity, and her act of questioning reveals her troublesomeness. Though questionability helps us to re-establish the metaphysics, at the same time it becomes testimony of our ontological limitation and dependence which also can be seen as the source of our insatiable and unease soul.

4. Solution

As it has been shown – regardless of the philosophical tradition – that setting question is a process – it is a process from the unknown to the known. Really asked question flows from some need, or lack. We would not ask real questions if we had the answers. The question, set seriously, wants to connect with the answer. It is rather meaningless to analyse a question without its direction and purpose – getting an answer. We would not ask questions, if we did not want to have answers. The structure of question – and what question makes a question – is some fundamental lack which search for fulfilment; the question desires for the answer. Regardless we ask why-, what-, or where- questions – we ask questions in the state of some kind disturbance of minds – not calm and tranquil souls. Philosophical tradition praise for thinking and consideration – which is based on question-answer schema. There is rather no doubt that thinking is rather valuable feature of a person, as Socrates claims that non-reflective life is not worth living, and Hannah Arendt postulates that inability to think is root of evil. Nevertheless there is also

some dark site of thinking and questioning. Asking is a proof of not only curiosity and reasonability of a man, but also of some kind of disquiet, untranquillity, restlessness, disturbance and unfulfillment which demands fulfilment. Questioning can be seen as some kind of desperate run for the answers. It has its face of processual searching which is evidence of that the setter of question is in process of searching. Hence, from the perspective of eudaimonism, so some kind of fulfilment and well-being of soul and mind, or from the perspective of Buddhists who teach us to be freed from desires – asking questions not necessarily is connected with happiness. That is why, we have considered ethics or morality (eudaimonically understood) of setting questions as well. In accordance with Tischner's view, a person living among people is sentenced to dramatic situation – drama is born when we ask questions in need of the true words and we are given a lie or no answer at all. On the stage of life's theatre the plot runs on the basis of question-response relation which can be seen on different levels of human existence (personal, social, regional, national, global). The Polish philosopher treats the dialogueic relation very deeply, he even claims that it is a necessary condition for us to become fully ourselves, since: "In reciprocity, I become who I am thanks to you, and you thanks to me" (Tischner, 1991, p. 12). Enriching this view with Coreth's metaphysical perspective – the situation of a person is even more tragic – her existence depends on Pure Being whilst her essence separated her from it, what we discover by scrutinizing the question. That makes a person imperfect being. John Passmore defines: "Perfection is thus cut loose from any connexion with an end" (Passmore, 2000, p. 16), and drives conclusion about Thomistic view: "The perfection of man as such, according to Aquinas, lies in the vision of God— or, more precisely, of the Divine Essence. But at the same time Aquinas argues that men can achieve that end only by the grace of God, not by the mere exercise of talents and skills" (Passmore, 2000, p. 11). Passmore, nevertheless, gives us also etymological analysis of perfection: "Indeed, the Greek word *teleios*, commonly translated as 'perfect' is etymologically related to *telos* (end) — the relationship between perfection and the achievement of an end is, as it were, written into it. The English word 'perfect', however, ultimately derives, by way of Middle English, from the Latin word *perficere*, the roots of which, in turn, are *facere*, 'to make' and a prefix *per* suggesting 'thoroughly'. The perfect, that is, is etymologically definable as the 'thoroughly made', the 'completed'. Between the definition of perfection in terms of ends and the definition of it in terms of the 'thoroughly made' or the 'complete' there are, of course, close links. If a thing is badly made or incomplete, it may, in consequence, be unable to fulfil its function" (Passmore, 2000, p. 15). Applying this reflections to questionability – as question has also this teleological structure derivable from incompleteness – setting questions have the feature of unwholesomeness and are underpinned by lack and desire, so from its nature will be assisted by distress and disturbance of mind.

Taking all those views on a human person together, we can conclude that within the analysed philosophical perspective, a person in social and ontological settings is constructed as a beggar. He is situated in constant situation of poverty on different levels: personal, existential, social, interpersonal, ethical etc. When we situate ourselves in the position of an asker, we sentence ourselves to real drama, since we are depended on the response, which either can come or not. And even deeper – by asking we confess and confirm that we are not self-standing entities, because we are in need of something. Asking has a hidden nature of strive for something and is founded on some kind of hunger. From the metaphysical perspective, agreeing on our relational construction revealed in the question-answer phenomenon, we confirm that we are limited and imperfect beings, who are sentenced to eternal search of something which fundamentally will not come, because even some partial fulfilment will come, another lack appears. We can go this spiral of asking-response all the way *ad infinitum*, never attaining the satisfaction. Following Thomas Aquinas, Coreth also claims that only Being (*Sein*) is *actus in seipso*

subsistens, and adds that: „Die Fülle aller wirklichen Seinsvollkommenheit könnte jedoch immer noch als begrenzt gedacht werden; sie kann aber nur begrenzt sein, wenn darüber hinaus weitere unerfüllte Möglichkeiten offen sind, d. h. nicht verwirklichte Möglichkeiten weiterer Seinsvollkommenheiten”, (Coreth, 1958, p. 54). In other words, unfulfilled possibilities within this ontological hypothesis of construction of entities will always assist us. The structure of asking-response relation is based on desire, and as Buddha Gautama notices, every misery and suffering (*dukkha*) originates within the craving, and peace in nirvana mean no craving: “This is peace, this is exquisite — the resolution of all fabrications, the relinquishment of all acquisitions, the ending of craving; dispassion; cessation; Nibbana” (“Nibbana: nibbana”, 2013).

According to Buddhist teaching within the structural craving and wanting, no peaceful mind can be attained. Tischner is fully aware that craving is the cause by which suffering, poverty and misery comes into play on the stage of our dramatic life. He tries to get out from this quandary by making a distinction between longing and craving/desire, inspired by Levinas: “Being-for-another is expressed, according to Levinas, in longing which is essentially distinct from desire. Desire, even in the most sublimated form of openness to beauty of the Other, is always desire of the-same; who lives on the level of desires, awaits “the eternal come back of the same”. Longing is an openness to something else – to something totally different” (Tischner, 1998, p. 245). He claims, following Levinas, that longing for something totally another is different from desire which is wanting of the-sameness. As it was indicated, Józef Tischner sees a question as a kind of request in the world of poverty which demands ethical response. Tischner’s view on asking-responding relation is enriched by other philosophers – derived from various philosophical traditions – who basically also stress a great relevancy of it – not only in social, but also ontological settings. The imperfection of beings notices also the Pythagorean, Hippodamus the Thuria. In his *Treatise On Felicity* he writes: “But of animals which possess reason, some are self-perfect, and these are such as are perfect through themselves, and are indigent of nothing external, either to their existence, or to their existing well and beautifully. And such, indeed, is God. Those animals, however, are not self-perfect, which are not perfect through themselves, but are in want of external causes to their perfection. And man is an animal of this kind. Of animals, therefore, which are not self-perfect, some indeed are perfect, but others are not perfect“ (Iamblichus, 1818, p. 143). If we understand the questionability as our constitutional feature of imperfection and not-self-sufficiency, it is advisable to cease asking the questions, since absolutely peaceful mind should have no disturbance. Nevertheless, is a human person able to do this, and how? Hard to tell definitively. Nonetheless, maybe it is worth giving a Pythagorean teaching a try: “Hence also arose their detention of speech, and their perfect silence as preparatory to the subjugation of the tongue; in which for many years they exercised their fortitude” (Iamblichus, 1818, p. 116).

References

- AUSTIN, J. L. 1962. *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. New York: Oxford University Press. ISBN: 978-01-982-4553-7.
- BARTMIŃSKI, J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S., NOWOSAD-BAKALARCZYK, M., PUZYŃNINA, J. (eds.) 2017. *Etyka słowa*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN: 978-83-227-9004-5.

CEGIEŁA, A. 2014. *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*. Warszawa: Elipsa. ISBN: 978-83-7151-995-6.

CHOFETZ CHAIM. *Ethics of Speech*. Torah.org (ed.). Available on the Internet: <https://www.sefaria.org/Chofetz_Chaim>.

CONFUCIUS. 2009. *The Analects*. Stephen R. McIntyre (ed.). Available on the Internet: <<http://nothingistic.org/library/confucius/analects/analects32.html>>.

CORETH, E. 1960. Ansatz und Vermittlung der Metaphysik, In: *Zeitschrift für katholische Theologie*, Vol. 82, No. 4 (1960), pp. 440-451 (12 pages) Published By: Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, ISSN: 0044-2895.

CORETH, E. 1958. *Metaphysik als Aufgabe* In: Aufgaben der Philosophie (Philosophie und Grenzwissenschaften IX/2). Drei Versuche von E. Coreth S. J., O. Muck S. J., J. Schasching S. J. Hg. von Emerich Coreth S. J. Innsbruck: Felizian Rauch 1958.

CORETH, E.: *Identität und Differenz*, In: Gott in Welt (FS K. Rahner), Festgabe für Karl Rahner, band. 1., hrsg. v. J. B. Metz, Freiburg-Basel-Wien 1964, p. 158-187.

CORETH, E. 1994. *Grundriss der Metaphysik*, Innsbruck-Wien: Tyrolia Verlaganstalt, 232. p. ISBN: 978-37-0221-951-2.

COZORT, D., SHIELDS, J.M. (eds.) 2018. *The Oxford Handbook of Buddhism Ethics*. Oxford: Oxford University Press. 704. p. ISBN: 978-01-9874-614-0.

CROSS, C. – ROELOFSEN, F. 2022. "Questions", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [online]. Available on the Internet: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/questions/>>.

DALAL, N. 2021. "Śaṅkara", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [online]. Available on the Internet: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/shankara/>>.

DESCARTES R. 1983. *Oeuvres De Descartes*. 11 vols. Charles Adam and Paul Tannery (eds.), Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 734. p. ISBN: 978-27-1160-203-2.

DESCARTES, R. 1985. *The Philosophical Writings of Descartes*. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch (trans.). Cambridge: Cambridge University Press. 418. p. ISBN: 0-521-24594-X.

DIOGENES LAERTIUS. 1959. *Lives of Eminent Philosophers*. R. D. Hicks (ed.). Cambridge: Harvard University Press. 704. p.

DZIUROSZ-SERAFINOWICZ, D. – DZIUROSZ-SERAFINOWICZ P. 2018. *Assessing Speech Morally*. In *Filo-sofija*, Vol. 14, No. 41. p. 155-130. [online]. Available on the Internet: <<http://filo-sofija.pl/index.php/czasopismo/article/view/1212/1188>>. ISSN: 1642-3237.

EPICURUS. 1972. *Letter to Menoecus*. In: DIOGENES LAERTIUS. *Lives of Eminent Philosophers*. R. D. Hicks (ed). Cambridge: Harvard University Press. 704. p.

- GÓRZNA, S. 2015. Józef Tischner's Philosophy of Drama. In: *European Journal of Science and Theology*, Vol.11, No.1. [online]. Available on the Internet: <http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/50/17_Gorzna.pdf>. ISSN: 1842-8517.
- IAMBlichus. 1818. *Life of Pythagoras, or Pythagoric Life*. Thomas Taylor (trans.), London: J. M. Watkin. 252. p. [online]. Available on the Internet: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/sextus-empiricus/>>.
- MORISON, B. 2019. "Sextus Empiricus", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (ed.).
- "Nibbana: nibbana", edited by Access to Insight. Access to Insight (BCBS Edition), 30 November 2013. [online]. Available on the Internet: <<http://www.accesstoinsight.org/ptf/dhamma/sacca/sacca3/nibbana.html>>.
- PASSMORE J. 2000. *The Perfectibility of Man*. Indianapolis: Liberty Fund. 530. p. ISBN: 0-865-9725-7-5.
- RUIZ, M. 1997. *The four agreements. A Practical Guide to Personal Freedom*, San Rafael: Amber Allen Publishing. 150. p. ISBN I-878424-31-9.
- SEXTUS EMPIRICUS. 1933. *Outlines of Pyrrhonism*. MA Harvard University Press: Cambridge.
- SINGER, P. (ed.) 2000. *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell. 565.p. ISBN: 0-631-16211-9.
- ŠVEC, J. 2021. K problematike obmedzení osobnej slobody jednotlivca v kontexte dejín vybraných autorov sociálneho liberalizmu. In: *Filozofia*, Vol. 76, No 8, pp. 624 – 635. [online]. Available on the Internet: <<http://filozofia.sav.sk/sk/view/details/regular/2021/8/36>>. ISSN: 2585-7061.
- ŠVEC, J. 2020. K historickým zdrojom liberalizmu – Medzi politickou ideológiou a filozofickými pojmami. In: *Filozofia*, Vol. 75, No 5, pp. 341 – 355. [online]. Available on the Internet: <<https://www.sav.sk/journals/uploads/05261246filozofia.2020.75.5.1.pdf>>. ISSN: 2585-7061.
- TISCHNER J. 1991. *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej. 128. p. ISBN:83-85245-01-4.
- TISCHNER J. 1998. *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków: Znak. 320. p. ISBN: 978-83-240-1883-3.
- TISCHNER J. 1998. *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Znak. 480. p. ISBN: 978-83-240-1592-4.
- TISCHNER J. 2012. *Współczesna filozofia ludzkiego dramatu: wykłady*. Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera. 296. p. ISBN: 978-83-60911-08-2.
- WATSON, L. 2021. What is a Question. In: *Royal Institute of Philosophy Supplement*, Vol. 89. p. 273-279. ISSN: 1755-3555.

Mgr. Dominika Dziurosz-Serafinowicz

University of Gdańsk
Jana Bażyńskiego 4
Gdańsk, 80-309

dominika.dziurosz-seraferinowicz@phdstud.ug.edu.pl

Mgr. Patryk Dziurosz-Serafinowicz, PhD.

University of Gdańsk
Jana Bażyńskiego 4
Gdańsk, 80-309

patryk.dziurosz-seraferinowicz@ug.edu.pl

VZŤAHOVOSŤ A DIALÓG

EVIDENCIA EFEKTIVITY SOKRATOVSKÉJ METÓDY VYUČOVANIA VO VÝSKUMNEJ LITERATÚRE

*Relationship and dialogue
Evidence of the effectiveness of the Socratic learning and teaching method
in research literature*

Nikola Kallová

Anotácia: Sokratovská metóda je radená medzi konštruktivistické metódy vyučovania z dôvodu svojho potenciálu zisťovania, overovania a revidovania prekonceptí žiaka, eliminácie kontradiktornosti v procese prijímania poznatkov, a teda redukcie miskonceptí a monitoringu priebehu učenia sa. Na základe štúdií kognitívnych vied, vývinovej psychológie a pedagogiky má učenie sa prostredníctvom sokratovskej metódy pozitívny vplyv na vyššie psychické funkcie, kritické a logické myslenie, kognitívnu zrelosť, schopnosť organizácie poznania, metakogníciu a monitoring, schopnosť riešenia problémov aj na komunikatívnu, občiansku, personálnu a sociálnu kompetenciu. Na druhej strane, sokratovskú metódu v tuzemskom školstve možno označiť za starovekú anomáliu. Zriedkavý je aj výskyt empirických overení efektivity sokratovskej metódy. Predložený text sa bude sústreďovať na systematický prehľad uskutočnených overení efektivity a tiež aj na zisťovanie miery a charakteru efektivity vplyvu sokratovskej metódy na žiakov učenie sa.

Kľúčové slová: sokratovská metóda, pýtanie sa, dialóg, efektívnosť, žiacke prekonceptie, vyššie psychické funkcie

Abstract: The Socratic method is included among the constructivist teaching methods due to its potential to identify, verify and revise student preconceptions, eliminate adversariality in the process of acquiring knowledge, and thus reduce misconceptions and monitor the learning process. Based on studies of cognitive sciences, developmental psychology and pedagogy, learning through the Socratic method has a positive effect on higher mental functions, critical and logical thinking, cognitive maturity, ability to organize knowledge, metacognition and monitoring, problem solving and communicative, civic, personal and social competence. On the other hand, the Socratic method in local education can be considered an ancient anomaly. The occurrence of empirical verifications of the effectiveness of the Socratic method is also rare. The present study focuses on a systematic review of the performed efficiency verifications as well as on the extent and nature of the effectiveness of the Socratic method on the student's learning.

Key words: Socratic method, questioning, dialogue, efficiency, student preconceptions, higher mental functions

Úvod

Sokratovská metóda, tradicionalisticky prestížna, nadčasová a dostatočne teoreticky ukotvená v odbornej empirickej sfére zostáva málo prebádaná a v školskej praxi málo implementovaná. V záujme tohto článku je preskúmať, či opomenutie sokratovskej metódy má vecnú príčinu. Inými slovami, aká je úspešnosť a miera efektivity sokratovskej metódy podľa empirických štúdií a či je teda jej odsúvanie a vynechávanie z vyučovacieho procesu na Slovensku, aj empirickej vedy legitímne. Pre potreby prehľadu budú v tomto článku pod slovné spojenie sokratovská metóda zahrnuté všetky moderné aj pôvodné formy tejto metódy, ktoré sa vyčlenili alebo osamostatnili, či prispôbili potrebám cieľovej skupiny. Rovnako bude opomenutá aj dištinkcia vekovej skupiny žiaka. Odborná literatúra na tému danej metódy sa nevrství pre žiadnu z vybraných kategórií, téma teda nie je dostatočne nasýtená pre ďalšiu diferenciaciu.

Posun v koncepciách výučby

Preferencie pre volené metódy výučby podstúpili v priebehu posledných dvoch až troch dekád zásadné premeny. „Snáď najkritickejší posun vo výchove a vzdelávaní za posledných 20 rokov bol odklon od koncepcie „učiaceho sa subjektu ako špongie“ smerom k obrazu „žiaka ako aktívneho konštruktéra významu“ (Wilson, Peterson, 2006, s. 2). Tento kognitívny obrat v psychológii býva označovaný za obrat ku konštruktivistickému prístupu vo výučbe. Takýto posun stavia apel na kreatívny prístup v selekcii metód výučby a trajektóriu edukácie smerom k modernizácii a humanizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Samotné východisko konštruktivistov spochybňuje epistemologické východisko Johna Locka zasadené do poňatia mysle ako nepopísaného hárku papiera (tabula rasa). Stať sa efektívnejším pedagógom v rámci konštruktivistického prístupu, znamená dať študentom a žiakom viac priestoru na nezávislé skúmanie ideí (Barker a kol., 2017).

Pretože proces učenia sa žiaka konštruktivisti nepovažujú za prvotné pôsobenie na jeho vyprázdnený obsah mysle, vychádzajú z presvedčenia o nadväznosti na vopred prijaté informácie a o budovaní kompozície z pôvodných a novo nadobúdaných poznatkov. Úspešný proces vzdelávania značí integráciu nových poznatkov, čo je podľa konštruktivistov realizované prostredníctvom evaluácie propozícií a zamietnutia tých z nich, ktoré sú kontradiktórické voči jestvujúcej sieti predpokladov (Lam, 2011). Do popredia pritom vstupujú metódy rozprávania príbehu, budovanie komunity, projektová výučba (Hadzigeorgiou, 2005; Margonis, 2004) a mnohé ďalšie.

V konštruktivistických prístupoch je dôraz okrem iných aspektov kladený na dialogickosť a kolaboráciu. V pracovnej verzii metodologickej príručky (ŠPÚ, 2015) sa uvádza, že hoci „v novej koncepcii výučby by mal učiteľ žiakov predovšetkým orientovať, inšpirovať, motivovať, aktivizovať, usmerňovať, pomáhať im, radiť, koordinovať, vytvárať priaznivú klímu výučby, rozvíjať ich osobnostnú a sociálnu úroveň“ (s. 24 – 25), v našich školách je najrozšírenejšia individualistická kompetitívna stratégia, „kde v súťaživom prostredí je výkon žiaka konfrontovaný s výkonmi ostatných žiakov“ (s. 27). V protiklade k individualistickým stratégiám, pri ktorých pracuje každý žiak na splnení normy alebo kritéria, príručka vyzdvihuje kooperatívne vyučovanie, teda schopnosť členov skupiny „sledovať spoločný cieľ, zamerať k nemu svoje konanie s cieľom jeho splnenia, s uplatnením adekvátnych spôsobilostí každého člena skupiny“ (ŠPÚ, 2015, s. 27 – 28).

Principiálne odporúčania a sumarizáciu ohľadom prostriedkov výchovno-vzdelávacieho procesu formuluje Doležalová (2011). Odporúča rozmanité učebné procesy, ktoré majú väčší potenciál, týkajúci sa aktívnej účasti žiakov, umožňujú sociálne kontakty a komunikáciu, navodzovanie situácií pre tvorivý prístup žiakov k učivu, riešenie problémov a samostatné učenie. Pri vyučovaní z tohto dôvodu majú byť podľa Doležalovej (2011) vylúčené stresové faktory a zaradený individuálny prístup (individuálne spôsoby a tempo učenia sa žiakov), kroskurikulárny prístup a bloková výučba. Autorka dodáva, že učivo má zodpovedať predchádzajúcim znalostiam a schopnostiam žiakov, má byť primerané a zvládnuteľné. Zo strany učiteľa by mala byť vyvíjaná snaha o zavádzanie a udržanie aktívnej stratégie pre prevenciu vyrušovania a efektívne riadenie triedy.

Učiteľ má za úlohu facilitovať žiakove učenie sa smerovaním pozornosti na žiakove miskoncepce a ich odstraňovanie. Prekážkou je rezilientná povaha miskonceptí, ktorá spôsobuje, že žiak sa vzdáva svojich mylných prekonceptí s ťažkosťou. Snaha vyučujúceho o vykonanie nápravy zväčša vedie k preorganizovaniu predošlých miskonceptí, nie k ich vyvráteniu (Lovett, 2010). Vystáva tu preto veľká výzva pre efektivitu nástroja, ktorý si kladie za cieľ vytvárať nápravy v nesprávnych prekonceptiach žiaka efektívne. A síce, sokratovská metóda má ambíciu splniť tieto vysoké nároky aj príslušom internalizácie procesu eliminácie miskonceptí.

Sokratovská metóda: z čoho pozostáva a k čomu vedie

Zmienené požiadavky na modernizáciu a humanizáciu metód vyučovania spĺňa a vhodne dopĺňa ostatné metódy práve komplementárna metóda sokratovského dialógu. Sokratovská metóda predstavuje unikátnu položku medzi konštruktivistickými metódami výučby práve pre svoju „otvorenú“ povahu. Nositeľom jej metodického oklieštenia je totiž výlučne rámec vzájomného pýtania sa účastníkov, hnaný snahou diskutérov hľadať odpoveď na položenú otázku. Vedenie diskusie by malo byť v záujme všetkých zúčastnených, pretože cieľom diskusie je kolektívne riešenie problému. Keď hovoríme o sokratovskej metóde, hovoríme tak o metóde výučby a tiež aj o metóde učenia sa (Lam, 2011). Vyučovanie a učenie sa prebieha za použitia metódy simultánne a dokonca často nie je možné tieto dve edukačné formy diferencovať a presne identifikovať. Výskum kognitívnej neurovedy, napríklad priniesol evidenciu o silnej pozitívnej korelácii aktivity mozgu učiteľa a žiaka pri úspešnom vedení sokratovského dialógu (Shalom a kol., 2013).

Sokratovská metóda pozostáva zo štyroch hlavných krokov, ktorými sú zisťovanie relevantných prekonceptí, ujasňovanie prekonceptí, testovanie hypotézy alebo propozície a rozhodovanie o akceptácii hypotézy alebo propozície (Lam, 2011). Pretože sokratovská metóda konceptuálne vylučuje vedecký dogmatizmus a členovia diskusie nedisponujú axiómou či výrokom, ku ktorému je vopred priradená kladná pravdivostná hodnota, je možné tvrdiť, že v istom zmysle predpokladá rovnosť diskutérov. Distribúcia autority je zahmlená aj spôsobom korekcie žiaka, teda výlučne kladením otázok. Poznatky v dialógu nie sú podávané ako kompletizované a hotové. Naopak, ich získavanie je procesuálne, vyžaduje snahu, hľadanie, spoznávanie a príspevok uvažovania oboch diskutérov. Sokratovská metóda je preto považovaná za aktívnu metódu učenia sa (Leigh, 2008).

Pýtanie sa slúži ako objavný aj korekčný mechanizmus zároveň. Keďže podstata otázky v jazyku zohráva okrem funkcie zisťovania aj funkciu spochybňovania, je žiak – diskutér, pobádaný (účelne nútený) vlastné uvažovanie, vyvodzovanie a spôsob diskusie revidovať. Sám tak objavuje nefunkčnosť vlastných prekonceptí (Lam, 2011), ktoré sa v procese neúspešného napredovania v diskusii, kedy nie

sú v súlade s logickým vyplývaním, javia ako nekoherentné či neplatné. Žiak, ale aj vyučujúci tak vzájomným pýtaním sa upozorňujú na nedostatočnú systematickosť v úvahách a s ohľadom na cieľ diskusie sú pobádaní k nutnosti vykonávania náprav v miskoncepciách.

Uvedené úkony vedú žiaka k vylepšenému stavu poznávacích funkcií, kedy o žiakovi možno povedať, že je trénovaný k internalizácii procesu spochybňovania, monitoringu procesu uvažovania a predchádzaniu vzniku prípadných kontradikcií či protiargumentov a tak učiť (či vyučovať) samého seba (Leigh, 2008). Tým, že absolvovaním sokratovského dialógu sa žiak učí uvedomovaniu a reflexii obsahov a zákonitostí myslenia, konkrétne toho, čo si myslí, prečo si to myslí, a kedy sa môže myliť, ide o metakognitívnu analýzu (Fullam, 2015). Z rovnakého dôvodu je sokratovská metóda často spájaná s rozvíjaním schopnosti kritického myslenia.

Utilizácia schopnosti samostatného učenia sa žiaka vedie podľa niekoľkých autorov k rozvíjaniu metakognície. Lam (2011) pristupuje k dôkazu o sokratovskej metóde ako metóde pre rozvoj metakognície, teda jednej z vyšších psychických funkcií, analógiou a následnou indukciou výskumu o recipročnom učení (Palincsar, Brown, 1984). Podľa Faith Lam vykazuje sokratovský dialóg nielen vysokú podobnosť so štádiami recipročného učenia, ale aj s jeho vplyvom na sebamonitoring a metakogníciu. Rovnako pre obidve metódy výučby platí, že ich realizáciu je možné zabezpečiť bez účasti učiteľa, a to formou dialógu viacerých žiakov.

Na druhej strane je však užitočné pozastaviť sa aj pri úvahe nad absenciou prekonceptí. Pripúšťajúc, že v istých oblastiach žiak nie vždy nutne disponuje súvisiacimi presvedčeniami, respektíve obsahom učiva, nemožno generalizovať pozitívne účinky sokratovskej metódy či konštruktivismu ako takého a je potrebné priznať situačnú potrebu inštrukcionizmu. Absolvovanie študijného oboru práva v USA bude s veľkou pravdepodobnosťou sprevádzané implementáciou sokratovskej metódy, a to počas prvého ročníka dochádzky. Tento zvyk je spochybiteľný a sprevádzaný odporúčaním pre presun metódy do tretieho ročníka štúdia na dobu, kedy sa už študenti „niečo skutočne naučili“ (Grondin, 2018).

Stav výskumu v oblasti sokratovskej metódy

V pozornosti odborníkov v slovensko-českom prostredí má sokratovská metóda marginálne postavenie. Hoci si staroveká legendárna metóda do dnešného dňa udržala miesto v prirodzenom jazyku, komplexnú operacionalizáciu a kvantifikáciu jej efektu si nevyslúžila. V porovnaní s frekvenciou výskytu v celospoločenskom diskurze je pozornosť zo strany členov vedeckého diskurzu, hovoriac o domácom prostredí, signifikantne difúznejšia. Prirodzene, najbližšie majú k predmetu aj procesy analýzy sokratovskej metódy akademici filozofických kateder, čo potvrdzuje aj záujem Zuzany Zelinovej, ktorá nanovo kladie otázku. Je sokratovská výchova aktuálna aj v súčasnosti? (2019). Dobrú povest' má sokratovská metóda dlhodobo aj u príslušníkov oboru práva, a to ako metóda výučby, napríklad článok Daniela Krošláka Sokratovská metóda ako pedagogická forma v procese vzdelávania právnikov (2012). Napriek tomu, že sa menovaná metóda občasne dostane do uhlu pozornosti členov pedagogických vied, publikované výstupy sa obmedzujú na deskriptívny prístup, kedy je sokratovská metóda súčasťou materiálov na tému všeobecnej didaktiky a metodiky.

Pretože v záujme tohto príspevku nie je primárne rámcovať danú metódu ako didaktickú pomôcku, ale sústrediť sa na jej funkčnosť, úspešnosť, a teda efektívnosť, hlavný zdroj predstavujú výlučne cudzojazyčné zdroje, kde sa jej dostáva pozornosť vo vyššej miere. Aj v anglo-americkom prostredí je výskum sokratovskej metódy orientovaný prevažne teoreticky, avšak na tomto poli sa objavujú aj

ojedinelé prípady empirického overovania jej efektivity. Najbohatšiu príspevok do témy predstavuje bádanie autorov, ktorými sú Amanda J. Grondin (2018), Lawrence R. Burns, Paul L. Stephenson, Katy Bellamy (2016) a výskumný tím Andrey P. Goldin (2011, 2017): Laura Pezzatti, Antonio M. Battro, Olivia Pedroncini a Mariano Sigman.

Výskumná časť

Výskumné metódy

Stav poznania v oblasti efektivity sokratovskej metódy bol zisťovaný pomocou databáz výskumných prameňov JSTOR a Google Scholar. Pramene pre inklúziu boli detekované podľa kľúčových slov „Socratic teaching method effectiveness“ a ich ekvivalentov, vrátane znenia v slovenskom a českom jazyku. Ďalšie pramene v tejto tematike boli vyhľadávané v získaných a skúmaných prameňoch metódou snehovej gule. Ďalšia selekcia prebiehala výlučne na základe obsahovej relevancie. Zahrnuté boli len tie pramene, ktoré sa zameriavali na empirické zisťovanie miery alebo typu efektivity sokratovskej metódy učenia.

Výsledky

Overovanie efektivity sokratovskej metódy učenia sa odohráva na viacerých úrovniach. Ide o overovanie rozvoja rôznych kompetencií žiaka, ktoré môžu byť rozšírené na ľubovoľné afektívne a kognitívne schopnosti jednotlivca. Sledovaný je potenciál ich zmeny, ktorý je výsledkom vplyvu použitia skúmanej metódy. Uskutočnené výskumy sa dotýkajú mnohých oblastí spadajúcich pod túto špecifikáciu a zameriavajú sa najmä na kompetencie, ktorými sú schopnosť kritického myslenia (Kuthanová, 2008), schopnosť logického myslenia (Goldin, 2017, 2018), kognitívna zrelosť (Burns, Stephenson, Bellamy, 2016), schopnosť organizácie poznania (Lam, 2011), metakognícia a monitoring (Fullam, 2015; Leigh, 2008). Napokon slovami Kuthanovej (2008) ide o kompetenciu riešiť problém a tiež o komunikatívnu, občiansku, personálnu a sociálnu kompetenciu.

Spomedzi nich sa overovanie obmedzuje na koreláciu (v niektorých prípadoch aj kauzálny vzťah) s dvoma oblasťami: kognitívnu zrelosťou a rozvojom vyšších psychických funkcií, konkrétne signifikantná pozitívna korelácia sokratovskej metódy s výkonnosťou v logickom uvažovaní, a to pri riešení sylogizmov a kauzálna podmienenosť úspešného riešenia geometrických úloh, ktorú však nie je možné generalizovať na celú vzorku a ktorá je obmedzená na sokratovský dialóg, nie sokratovskú metódu, ako je chápaná v predloženom texte.

Výskum zisťujúci vplyv sokratovskej metódy na schopnosť logického myslenia meraný digitálnym testom, obsahujúcim 20 položiek, potvrdil autorkinu hypotézu hovoriacu v prospech efektívnosti sokratovskej metódy v procese zvyšovania schopnosti logicky myslieť (Grondin, 2018). Autorka takto u 40 respondentov vo veku od 18 do 64 rokov (26 žien a 14 mužov) monitorovala dve variabilné premenné: úroveň skúseností respondentov so sokratovskou metódou a ich schopnosť riešenia sylogizmov a štatisticky vyhodnotila ich korelačný vzťah. Dáta informujúce o miere skúsenosti respondenta so sokratovskou metódou boli získané dopytovaním sa na výskyt a rozsah vzdelávacích kurzov tohto typu a tiež nepriamo otázkou na skúsenosť s kurzami formálnej logiky, ktoré úzko súvisia s rozvojom schopnosti logicky myslieť (Grondin, 2018).

Digitálny test slúžiaci na zber dát bol komprimovaný pre potrebu zisťovania úrovne sylogistického usudzovania. Bol doplnený dotazníkom na zisťovanie demografických údajov a informácií o miere skúseností so sokratovskou metódou. Respondenti boli pre účasť na výskume motivovaní možnosťou získať darčekový poukaz. Táto analýza odhalila pozitívnu koreláciu medzi celkovým počtom správnych odpovedí respondentov na úlohy zisťujúce mieru sylogistického usudzovania a počtom kurzov založených na sokratovskej metóde, ktoré podstúpili ($r(32) = 0.457, p < 0.01$). Tieto zistenia indikujú, že len čo je osoba kontinuálne vystavovaná sokratovskej metóde, jej schopnosť správne posudzovať logickú validitu argumentu, sa zvyšuje (Grondin, 2018, s. 46). Hypotézy štúdie však neboli podporené v plnom rozsahu. Hoci dáta preukazujú významnú pozitívnu koreláciu medzi sokratovskou inštrukciou a výsledkom v logickom testovaní, vzťah medzi nimi je len mierny (Grondin, 2018).

Signifikantnejšie výsledky prináša štúdia autorov Burns, Stephenson a Bellamy (2016), ktorá odhalila úspešnosť a efektívnosť sokratovskej metódy počas finálneho vysokoškolského kurzu (capstone course). Vzorku tvorili študenti psychológie, ktorých účasť bola dobrovoľná. Výskumný dizajn bol aplikovaný na vzorku rozdelenú do dvoch skupín. Kontrolná skupina pozostávala zo 116 študentov (87 žien, 15 muži a 14 respondentov nešpecifikujúcich svoje pohlavie vo veku od 19 do 41 rokov), ktorí kurz trvajúci 15 týždňov podstúpili formou prednášok, zatiaľ čo u výskumnej skupiny v počte 135 respondentov (116 žien, 17 mužov, 2 nešpecifikovaní vo veku od 20 do 55 rokov) kurz prebehol za pomoci implementácie sokratovskej metódy (Burns, Stephenson, Bellamy, 2016).

Meranie efektivity sokratovskej metódy bolo v prípade štúdie Lawrence R. Burns, Paul L. Stephenson a Katy Bellamy (2016) sústredené na oblasť kognitívnej zrelosti. Úroveň kognitívnej zrelosti bola zistená komparáciou výsledkov pre-testu (distribúovaného počas prvého týždňa trvania výskumu, kurzu a semestra zároveň) a post-testu (predloženého počas posledného týždňa konania výskumu a kurzu, ktorý bol zároveň ukončením semestra). Meranie bolo uskutočnené za pomoci dotazníka na zisťovanie preferencií vzdelávacieho prostredia (The Learning Environment Preferences Survey), ktorý umožňuje sledovať úroveň epistemologickej zrelosti, pričom v tomto prípade išlo o stopovanie indexu kognitívnej komplexity (CCI). Na rozdiel od kontrolnej skupiny sa u výskumnej skupiny úroveň CCI, a teda kognitívnej zrelosti študentov psychológie, významne zvýšila (Burns, Stephenson, Bellamy, 2016).

„Rozdiel v priemernej úrovni kognitívnej komplexity nebol významný pre skupinu, ktorá podstúpila kurz formou prednášok ($F(1,247) = 1.72, p = 0,19$). Rozdiel v priemernej úrovni kognitívnej komplexity u skupiny, ktorá podstúpila kurz sokratovskou metódou, bol významný ($F(1,249) = 30.26, p < 0.0001$). Tieto zistenia indikujú, že len sokratovská metóda demonštruje dostatočnú evidenciu pre vyvodenie záveru o významnej miere rozdielu medzi priemernými skóre CCI na začiatku a v závere semestra“ (Burns, Stephenson, Bellamy, 2016, s. 13). To, ako prejavu kognitívnej zrelosti získanej zo skúsenosti so sokratovskou metódou rozumejú členovia výskumného tímu, ozrejmuje nasledovný výrok: „Za pomoci uskutočnenia finálneho vysokoškolského kurzu (capstone course) prostredníctvom sokratovskej metódy boli študenti psychológie schopní preukázať toleranciu voči nejednoznačnosti v rámci nového procesu tvorby významu, ktorý zahŕňa sprievodné výzvy pre pôvodné presvedčenia a ktorý sa deje na základe dostatočnej opory a diskusie“ (Burns, Stephenson, Bellamy, 2016, s. 14).

Polovica žiakov benefitovala z použitia sokratovského dialógu založeného na príklade (example-based Socratic dialog) zvýšenou schopnosťou formálneho geometrického myslenia, ktoré boli schopní aplikovať na nové, odlišné problémy (Goldin a kol., 2011). Výskumný tím experimentu, ktorý tieto výsledky preukázal, distribúoval 81 respondentom vo veku 14 až 18 rokov, ktorí odpovedali na 9 testových otázok v oblasti geometrie. Experiment sa konal počas letného vedeckého tábora a obsahová

stránka výskumu bola súčasťou kurikula tábora. Kým kontrolná skupina (40 respondentov, z nich 19 mužského pohlavia) bola inštruovaná venovať sa pred odpovedaním na testové úlohy tichej aktivity, experimentálna skupina (41 členov, z nich 20 mužského pohlavia) pred podstúpením testu analyzovala za pomoci sokratovského dialógu geometrickú úlohu z Platónovho dialógu Menón.

V porovnaní s predchádzajúcimi dvoma uvedenými výskumami, vykazuje táto štúdia pozorovateľne nižšiu úroveň relevancie pre tému, ktorou je efektivita sokratovskej metódy, a to z toho dôvodu, že autori sa nezameriavajú na sokratovskú metódu, ale sokratovský dialóg, ktorým je v tomto prípade dialóg ako literárny žáner. Overovaná je tak efektivita vzdelávania pomocou využitia písaného dialógu (literárneho prameňa), ktorý je edukátorom prezentovaný členom experimentálnej skupiny formou prednášky na tému riešenia geometrickej úlohy z Platónovho dialógu (Goldin a kol., 2011), nie formy diskusie medzi žiakom a učiteľom. Keďže edukátor pri takejto forme vzdelávania so žiakmi nevedie nijakú diskusiu, prezentácia informácií je nedialogická. Taktiež menej súvisiacu otázku adresuje experiment na zisťovanie efektivity sokratovského kladenia otázok v porovnaní s ostatnými typmi testových úloh. Výskum poukázal na relatívnu efektivitu (rovnakú ako u ostatných typov) tohto typu testových otázok (Castro-Cedeno).

Diskusia

Každý z uvedených výskumov so sebou prináša značné limity, a to najmä zanedbanie vedľajších faktorov, prílišná generalizácia, deklarovanie efektivity na základe komparácie s výlučne jednou (nekonštruktivistickou) metódou a napokon, je tiež otázne, či testovaná efektivita overuje účinnosť sokratovskej metódy. Prínos štúdií je preto len letným náhľadom na problematiku empirickej verifikácie uvedenej metódy.

Sokratovská metóda je sprevádzaná mnohými limitmi, a to jej empirického výskumu i samotnej metódy. Generalizácia efektivity sokratovskej metódy na všetky učiace sa subjekty by mala byť podrobená podozreniu a kritike rovnako ako jej vylúčovanie z vyučovacieho procesu aj empirického zisťovania efektivity. Pri vyučovaní je potrebné brať do úvahy rastúcu evidenciu v prospech konštruktivistických prístupov, a preto neignorovať ani sokratovskú metódu. Jej zavádzanie by však mal sprevádzať nielen obdiv a viera v jej efektivitu, ale aj náhľad na dôkazy takejto efektivity, ktoré v literatúre existujú, hoci vo veľmi obmedzenom rozsahu. Vyučujúci tiež musí mať na pamäti skutočnosť jej limitovanej aplikovateľnosti, a to nielen v zmysle typu žiaka a jeho preferencií v štýle učenia sa a rôznych úrovni kompetencií.

Veľkosť školskej triedy je ďalšou z prekážok pre univerzálnosť využitia sokratovskej metódy, v čom sa však ako možné riešenie ukazuje odbremenenie vyučujúceho kolaboratívnou prácou v skupinách – vedením dialógu medzi žiakmi navzájom. Stupne vzdelania sú takisto kameň úrazu pre univerzálnosť danej metódy. Nie je totiž výskumne podložené to, ktorému vývinovému štádiu vyhovuje aplikácia sokratovského dialógu viac a ktorému menej.

Koniec koncov, aj afektívna stránka jedinca môže sokratovskou metódou utrpieť, napríklad stratou sebavedomia a priviesť jedinca k dlhodobej depresii (Grondin, 2018). Sokrates je totiž známy nielen ako vynikajúci učiteľ, ale aj ako sofistický rečník, ktorý svojho spolurečníka rétorickými schopnosťami presvedča o nemenných predpokladoch a diskutéri v Platónových dialógoch častokrát vyjadrujú vlastné zúfalstvo a pocit beznádeje, v snahe Sokrata o čomkoľvek presvedčiť (napríklad

Platón, 2009). Rovnakú povest' má často sokratovský dialóg u študentov. Vyučujúci totiž môže veľmi ľahko otvorenú povahu diskusie využiť vo svoj prospech.

Záver

Dôkazy o efektívite sokratovskej metódy sú limitované na kognitívnu zrelosť (index kognitívnej komplexity) a rozvoj vyšších psychických funkcií (logické myslenie, sylogistické usudzovanie, formálne geometrické myslenie). Iný výskum však predpokladá aj pozitívny vplyv na rozvoj schopnosti kritického myslenia (Kuthanová, 2008), schopnosti logického myslenia (Goldin, 2017, 2018), kognitívnej zrelosti (Burns, Stephenson, Bellamy, 2016), schopnosti organizácie poznania (Lam, 2011), metakogníciu a monitoring (Fullam, 2015; Leigh, 2008), kompetencie riešiť problém a tiež komunikatívnej, občianskej, personálnej a sociálnej kompetencie (Kuthanová, 2008). Pre tieto vlastnosti sú výhody sokratovskej metódy využívané aj za hranicou pedagogiky, napríklad v klinickej praxi (Froján-Parga, 2011). Z toho plynie apel na ďalšie overovanie efektivity sokratovskej metódy vo výučbe a na empirické zisťovanie miery alebo typu efektivity sokratovskej metódy učenia.

Finančná podpora výskumu. Príspevok je súčasťou projektu APVV 18-0303 *Medzníky v tranzíciách intímnych vzťahov a kvalita života v období adolescencie a mladej dospelosti*.

Literatúra

BARKER, L. M. – TENSEN, T. – SHEA, B. 2017. Under discussion: Teaching speaking and listening: Socratic seminars: Risk, revision, and magic. In *The English Journal*, roč. 107, č. 1, s. 92 – 95.

BURNS, L. R. – STEPHENSON, P. L. – BELLAMY, K. 2016. The socratic method: Empirical assessment of a psychology capstone course. In *Psychology Learning & Teaching*, roč. 15, č. 3, s. 370 – 383.

CASTRO-CEDENO, M. H. Relative effectiveness of question style when using the Socratic method. Department of Manufacturing and Mechanical Engineering and Packing Science. [online]. [citované 14. mája 2021]. Dostupné na <https://www.rit.edu/~w-plig/pdf/Castro-Cedeno_CompletedReport.pdf>.

DOLEŽALOVÁ, J. 2011. Kvalita života žáků v didaktických souvislostech. In URBANOWSKI, K. a kol. (ed.) *Kvalita života v kontextech vzdělávání*. Zielona Góra: Vydavatelství Zielonogórské univerzity. s. 176 – 192.

FROJÁN-PARGA, M. X. – CALERO-ELVIRA, A. – MONTAÑO-FIDALGO, M. 2011. Study of the Socratic method during cognitive restructuring. In *Clinical Psychology & Psychotherapy*, roč. 18, č. 2, s. 110 – 123.

FULLAM, J. 2015. “Listen then, or, rather, answer”: Contemporary challenges to socratic education. In *Educational Theory*, roč. 65, č. 1, s. 53 – 71.

GOLDIN, A. P. – PEDRONCINI, O. – SIGMAN, M. 2017. Producing or reproducing reasoning? Socratic dialog is very effective, but only for a few. In *Plos one*, roč. 12, č. 3, e0173584.

GOLDIN, A. P. – PEZZATTI, L. – BATTRO, A. M. – SIGMAN, M. 2011. From ancient Greece to modern education: Universality and lack of generalization of the Socratic dialogue. In *Mind, Brain and Education*, roč. 5, č. 4, s. 180 – 185.

GRONDIN, A. J. 2018. Effectiveness of the Socratic method: A comparative analysis of the historical and modern invocations of an educational method. *Senior Theses*. 253. [online]. [citované 1. mája 2021]. Dostupné na <https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/253>.

HADZIGEORGIU, Y. 2005. *Monograph on humanistic science education*. Department of Curriculum and Instruction, University of Northern Iowa. [online]. [citované 22. júna 2021]. Dostupné na <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506504.pdf>>.

HOLPER, L. – GOLDIN, A. P. – SHALÓM, D. E. – BATTRO, A. M. – WOLF, M. – SIGMAN, M. 2013. The teaching and the learning brain: A cortical hemodynamic marker of teacher–student interactions in the Socratic dialog. In *International Journal of Educational Research*, roč. 59, s. 1 – 10.

KROŠLÁK, D. 2014. Sokratovská metóda ako pedagogická forma v procese vzdelávania právnikov. In *Právny obzor. Teoretický časopis pre otázky štátu a práva (Juridical Review. Theoretical journal for the questions of state and law)*, roč. 97, č. 1, s. 80 – 89.

KUTHANOVÁ, L. 2008. Sokratovský rozhovor – skrytá cesta rozvíjajúca základné kompetencie. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., 28 s.

LAM, F. 2011. The Socratic method as an approach to learning and its benefits. Carnegie Mellon University. *Senior Honors Thesis*. [online]. [citované 27. júna 2021]. Dostupné na <https://kilthub.cmu.edu/articles/thesis/The_Socratic_Method_as_an_Approach_to_Learning_and_Its_Benefits/6686570>.

LEIGH, F. 2007. Platonic dialogue, maieutic method and critical thinking. In *Journal of Philosophy of Education*, roč. 41, č. 3, s. 309 – 323.

LOVETT C. M. (ed.). 2010. "How does students' prior knowledge affect their learning?" In *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, s. 10 – 39.

MARGONIS, F. 2004. From student resistance to educative engagement: A case study in building powerful student-teacher relationships. In BINGHAM, CH. – SIDORKIN, A. M. (Eds.) *No education without relation*. Bern, Switzerland: Peter Lang US, s. 39 – 53.

PALINSCAR, A. S. – BROWN, A. L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In *Cognition and instruction*, roč. 1, č. 2, s. 117 – 175.

PLATÓN. 2009. *Štát*. 3. vyd. Bratislava: Kalligram.

ŠPÚ. 2015. Metodická príručka zavádzania inovovaných štátnych vzdelávacích programov v základnej škole. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

WILSON, S. M. – PETERSON, P. L. 2006. Theories of learning and teaching: What do they mean for educators? NEA: *National Education Association Research Department*, 34 s.

ZELINOVÁ, Z. 2019. Je sokratovská výchova aktuálna aj v súčasnosti? In *Pedagogika.sk*, č. 3, s. 223 – 232.

Nikola Kallová pôsobí ako výskumná pracovníčka v Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV, v. v. i. v Bratislave. Autorka kompletizovala druhý stupeň vysokoškolského vzdelania na katedre filozofie Univerzity Komenského v Bratislave. Postgraduálne štúdium absolvovala v programe učiteľstvo a pedagogické vedy na Trnavskej univerzite v Trnave. V roku 2020 tiež pôsobila na Southern Connecticut State Univerzity v USA, kde absolvovala výskumný pobyt v trvaní troch mesiacov so zameraním na oblasť filozofie edukácie. Odvtedy pôsobí ako interdisciplinárna výskumníčka profilujúca sa v kvalitatívnom výskume problematiky šťastia (well-being) vo vzťahu ku škole a k medziľudským vzťahom.

Mgr. Nikola Kallová, PhD.

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, v. v. i.

Dúbravská cesta 5973

841 04 Bratislava

nikola.kallova@savba.sk

RECENZIA

ŠIKANOVANIE A KYBERŠIKANOVANIE V ŠKOLE

SEJČOVÁ, Ľ. *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. 219 s. ISBN 978-80-223-5157-7. [online]. Dostupné na internete: <http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LS_sikanovanie.pdf>.

Odbornej verejnosti a študentom odborov pomáhajúcich profesií dávame do pozornosti monografiu *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*, ktorej autorkou je Ľuboslava Sejčová, významná predstaviteľka teórie pedagogicko-psychologického poradenstva na Slovensku. Autorka publikáciou nadväzuje na svoju bohatú tvorbu v oblasti pedagogicko-psychologického poradenstva a sociálnej patológie v predchádzajúcom období. Spomenieme, napríklad monografie: *Deti a mládež ako obeť násillia* (2001); *Deti, mládež a delikvencia* (2002); *Mladí v sieti závislostí* (2011); vysokoškolské učebnice a skriptá: *Pedagogicko-psychologické poradenstvo a poradenský proces* (2011); *Delikvencia mládeže* (2009); *Základy sociálnej patológie* (2009); *Dieťa ako obeť násillia* (2010).



Autorka si kladie za cieľ sprístupniť odbornej verejnosti aktuálne poznatky z oblasti javov šikanovania a kyberšikanovania v školách za účelom ich využitia v školskej a výchovnej praxi. Publikácia má ambíciu poskytnúť odbornej verejnosti aj určitý návod na riešenie a prevenciu šikanovania a kyberšikanovania v školách. Stanovený cieľ sa autorke podarilo adekvátne naplniť. Autorka spracovala túto vysoko aktuálnu problematiku tak, aby sa publikácia stala užitočnou pomôckou pre školskú prax a súčasne významne prispela k vedeckému skúmaniu javov šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí.

Obsah publikácie pozostáva z piatich kapitol, ktoré sú logicky previazané a tvoria kompaktný celok. V prvej podkapitole prvej kapitoly (s. 8 – 14) autorka vymedzuje podstatu agresivity, agresie a násillia. Pozornosť venuje aj príčinám a dôsledkom týchto javov. V neposlednom rade pomenováva aj techniky na reguláciu násillia a agresívneho správania na úrovni jednotlivca aj spoločnosti. V druhej časti tejto kapitoly (s. 14 – 31) autorka rozpracováva poruchy správania detí a mládeže, uvádza široké spektrum porúch správania detí a mládeže a ich príčiny.

Druhá kapitola je venovaná komplexnému rozboru šikanovania v školách (s. 32 – 99). Autorka analyzuje vnútornú zložitosť tohto závažného sociálno-patologického javu, jeho priebeh, prejavy šikanovania, príčiny a dôsledky šikanovania, predstavuje aktérov šikanovania, formy šikanovania, príčiny a dôsledky šikanovania, možnosti riešenia a dopĺňa tieto poznatky o zistenia z výskumov realizovaných so zameraním na šikanovanie. Ozrejmjuje proces efektívneho odhaľovania, diagnostikovania a riešenia šikanovania.

Samostatný priestor (3. kapitola, s. 100 – 121) autorka venuje kyberšikanovaniu, pomerne novému fenoménu šikanovania. Uvádza jeho výskyt na Slovenku aj v zahraničí. Objasňuje podstatu uvedeného javu, šírku a rôznorodosť foriem a prejavov kyberšikanovania, predstavuje aktérov, príčiny a dôsledky kyberšikanovania. Náležitú pozornosť venuje aj riešeniu kyberšikanovania.

O možnostiach prevencie autorka píše v štvrtej kapitole svojej publikácie (s. 122 – 144). Možno len súhlasiť s autorkou (s. 125) v tom, že v rámci sekundárnej prevencie nežiaducich javov v škole je nesmierne dôležité dieťa s poruchami správania podchytiť čo najskôr a za spolupráce školy, rodiny, príslušných odborníkov hľadať adekvátne riešenia problému. Autorka venuje náležitú pozornosť aj tzv. preventívnym stratégiám a preventívnym programom, ale aj výchovným prístupom, ktoré je žiaduce realizovať v rámci prevencie šikanovania v školách.

Prínosom pre rozpracovanie problematiky sú s istotou výsledky niekoľkých kvantitatívnych výskumov šikanovania (2008 – 2019) s využitím dotazníkovej metódy a kvalitatívneho výskumu zameraného na retrospektívny výskum priebehu a následkov šikanovania u adolescentov (2020) realizovaný formou rozhovoru s aktérmi šikanovania. Tieto výskumy, ktoré prebehli pod vedením autorky, uvádza v piatej kapitole publikácie (s. 145 – 198).

Monografia predstavuje pôvodné dielo so širokým záberom, ktoré je napísané v súlade so súčasnými poznatkami v skúmanej problematike a na základe použitia relevantnej literatúry. Text publikácie je konzistentný, logicky a prehľadne štruktúrovaný. Autorka používa zrozumiteľný odborný jazyk a platnú odbornú terminológiu. Vzhľadom na aktuálnosť riešenej problematiky je monografia Luboslavy Sejčovej cenným príspevkom pre odborníkov v školskej a výchovnej praxi pri predchádzaní a riešení javov šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí. Zároveň prináša hodnotné vedecké poznanie v tejto oblasti skúmania.

PhDr. Lea Szabová-Šírová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

lea.sirova@uniba.sk

**POZVÁNKA NA KONFERENCIU
VÝCHOVA, VZDELÁVANIE, PREVENCIA A POMOC ŽIAKOM
V NÁROČNÝCH ŽIVOTNÝCH SITUÁCIÁCH**

Slovenská pedagogická spoločnosť SAV



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta humanitných
vied

Katedra pedagogických štúdií

pri príležitosti 70. výročia UNIZA Žilina a 20. výročia vzniku FHV UNIZA

organizujú a pozývajú

*na medzinárodnú vedeckú konferenciu pre odborníkov pedagogických vied, vied o človeku
a učiteľstva*

pod názvom

**Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom
v náročných životných situáciách**

ktorá sa uskutoční pod záštitou pani dekanky FHV UNIZA

PhDr. Slavky Pitoňákovej, PhD.

Termín: 24.11.2022

Miesto: Fakulta humanitných vied UNIZA Žilina

Vedecký výbor konferencie:

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD., - predsedníčka SPdS SAV, KPŠ FHV UNIZA Žilina,

doc. PhDr. Tomáš Čech, PhD., FF OU Olomouc,

prof. PhDr. Janka Duchovičová, PhD., - prorektorka UKF Nitra,

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD., - PF KU Ružomberok,

prof. PhDr. Helena Grecmanová, PhD., - FHV UNIZA Žilina,

prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD., - PF UMB Banská Bystrica,

PhDr. Paulína Koršňáková, PhD., - zástupkyňa EERA, členka výboru SPdS SAV,

doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD., - FHV PU Prešov, členka výboru SPdS SAV,

prof. PhDr. Viera Kurincová, PhD., - SPdS SAV, PF UK Nitra, členka výboru SPdS SAV,

doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD., - zástupca SPdS SAV, FHV Prešov,

doc. PhDr. Rastislav Metruk, PhD., - prodekan FHV UNIZA Žilina,

prof. PhDr. Miroslava Niklová, PhD., - PF UMB Banská Bystrica,

doc. PhDr. Miroslav Procházka, PhD., PF České Budějovice,

PhDr. Slavka Pitoňáková, PhD., - dekanica FHV UNIZA Žilina,

prof. PhDr. Karel Rýdl, PhD., FF Pardubice,

Prof. PhDr. Alena Vališová, PhD., PF OU Ostrava,

Prof. PhDr. M. Walancik, PhD., WSB Dabrowa Gornica,

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., SPdS SAV, DTI Dubnica nad Váhom,

Mgr. Jana Dzuriaková, PhD., KPŠ FHV UNIZA Žilina,

Mgr. Jakub Švec, PhD., KF FHV UNIZA Žilina.

Organizačný výbor:

PhDr. Elena Diechová, PhD.,

PhDr. Eva Škorvagová, PhD.,

Mgr. Vladislav Medvid', PhD.,

Mgr. Jakub Švec, PhD.,

PhDr. Martin Vavruš, PhD.

Cieľ konferencie:

Časový horizont marec 2020 a marec 2022 sa zapíše do našej histórie ako obdobie náročných spoločenských procesov, zhoršeného fyzického aj psychického zdravia detí, mládeže, dospelých a seniorov.

Toto náročné obdobie v dôsledku pandémie a tiež v dôsledku invázie Ruska na Ukrajinu poznačilo a otriaslo stabilitu celej spoločnosti: ekonomicky, zdravotne, kultúrne. Otriaslo aj školský systém a jeho jednotlivé články a v konečnom dôsledku tiež vedu a výskum.

Ako je to v prípade cieľových skupín žiakov všetkých stupňov škôl, ako je to s vysokoškolskými učiteľmi, ktorí pripravujú odborníkov pre jednotlivé stupne škôl a s odborníkmi pomáhajúcich profesií: sociálnymi, liečebnými, špeciálnymi pedagógmi, tiež so školskými a poradenskými psychológmi? Cieľom konferencie je: teoreticky, prakticky, empiricky monitorovať situácie, podeliť sa o praktické skúsenosti a v neposlednom rade sprostredkovať empirické zistenia o tom, ako sa zmenila výchova a vzdelávanie, ako sa realizuje prevencia, poradenstvo a pomoc žiakom, študentom.

Konferencia bude členená do dvoch sekcií, kde budú za okrúhlym stolom diskutovať o dvoch témach:

- 1) učitelia, ktorí pripravujú budúcich učiteľov, ako sa zhoršili podmienky výchovy a vzdelávania. Ako museli učitelia ad hoc reagovať na online vzdelávanie, ako sa zmenili žiaci, študenti v dôsledku sociálnej izolácie.
- 2) sekcia bude zameraná na odborníkov pomáhajúcich profesií, s akými situáciami sa stretli u žiakov, ako covid a situácia invázie a vojnového konfliktu narušili rovnováhu a pohodu žiakov, učiteľov, rodičov. Pokúsime sa zistiť aké možnosti pomoci, prevencie, poradenstva odborníci využili. Zároveň chceme zistiť prejavy solidarity, pomoci ľuďom, ktorí strácajú domov a životné istoty.

Očakávame, že uvedené skúsenosti preukážu, ako je náročné byť učiteľom, sociálnym pedagógom, školským psychológom, či iným odborníkom pomáhajúcich odborov.

Organizačné pokyny:

Príspevky budú publikované v recenzovanom zborníku.

Rozsah: 10 strán – na publikovanie, Písmo: Times New Roman 12, Abstract v SJ, AJ, PI

Prezentácia: 10 min. – 15 min. (6 slide)

Konferenčný poplatok pre nečlenov SPdS SAV: 45 Eur na účely zostavenia zborníka

Členovia SPgS SAV: poplatok 10 Eur na účely zostavenia zborníka

Termín poslania prihlášky: do 1.11. 2022

Adresa poslania prihlášky: zlatica.bakosova@gmail.com

Účet: SPdS SAV (Fio banka SK03 8330 0000 0028 0056 4057) s označením: meno, konferencia

Hotový príspevok: poslať do 10.12.2022

Ubytovanie: vysokoškolský internát UNIZA

Penzion Žilina

Hotel Žilina

Stravovanie: bufet UNIZA

jedáleň UNIZA